

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## **Käänteinen oppiminen alakoulussa**

**Tavoitetyöskentely opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemana**

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

MILLA LATVA

Marraskuu 2017

Kasvatustieteiden tiedekunta

MILLA LATVA: Käänteinen oppiminen alakoulussa. Tavoitetyöskentely opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemana.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 93 sivua, 6 liitesivua

Marraskuu 2017

---

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemuksia käänteisen oppimisen mukaisesta opetusmenetelmästä, josta käytetään nimitystä tavoitetyöskentely. Käänteisessä oppimisessa on kyse sellaisen oppimiskulttuurin luomisesta, jossa tuetaan oppilaiden autonomiaa ja yhteisöllistä oppimista. Tavoitetyöskentely on yhdenlainen sovellus käänteisestä oppimisesta.

Kyseessä on fenomenologisen tutkimussuuntauksen piirteitä sisältävä laadullinen tutkimus. Tutkimukseen osallistui yksi tavoitetyöskentelyä toteuttanut opettaja, 14 tavoitetyöskentelyyn osallistunutta oppilasta yhdeltä luokalta sekä 12 oppilaiden vanhempaa. Tutkimuksessa käytettiin aineisto- ja menetelmätriangulaatiota. Opettajan aineisto kerättiin avoimen haastattelun avulla, vanhempien aineisto sähköisten laadullisten kyselyjen avulla ja oppilaiden aineisto sekä kirjallisten laadullisten kyselyjen ja päiväkirjakirjoitusten että teemahaastatteluina toteutettujen ryhmähaastattelujen avulla. Tavoitetyöskentely ei ollut enää tutkimuksen teon aikaan luokalla käytössä, mutta opettaja oli käyttänyt sitä luokan kanssa kahtena aiempana lukuvuotena. Opetusmenetelmän toteutusta ja toimivuutta ei siten ollut mahdollista havainnoida ajantasaisesti, joten tavoitetyöskentelystä pyrittiin muodostamaan viivästetty kokonaiskuva selvittämällä opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemuksia siitä.

Opettajan haastattelun analyysin pohjalta voidaan ensinnäkin kuvata tavoitetyöskentelyn käytännöt. Tavoitetyöskentelyssä oppilaat etenivät omaan tahtiinsa asetettuja viikkotavoitteita kohti. Käytäntöjen lisäksi opettajan haastattelusta selvisi tavoitetyöskentelyn tausta-ajatukset, joita olivat muun muassa oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen ja aktiivisuuden lisääminen. Näiden lisäksi opettaja kertoi kokemuksiaan opettajan työn näkökulmasta sekä tavoitetyöskentelyn toimivuudesta yleisesti. Tavoitetyöskentely oli opettajan mukaan monipuolinen ja tehokas opetusmenetelmä, joka toimi alun pienten haasteiden jälkeen pääosin hyvin. Vanhempien ja oppilaiden aineistot jakautuivat tuloksissa oppiminen-, mielekkyys- ja toimivuus-teemojen alle. Tavoitetyöskentely opetti erilaisia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, kuten työskentely- ja itsesääätelytaitoja. Tavoitetyöskentelyn itsenäinen ote opiskeluun sopi osalle oppilaista, mutta tuotti osalle haasteita. Mielekkyyden kannalta tuloksissa oli esillä oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa koulutyöhönsä sekä sen aiheuttama innostus ja kiinnostus. Vastapainona oli kuitenkin vapauden tuoma vastuu, joka koettiin pääosin negatiivisena ja kouluviilthyvyyttä heikentävänä tekijänä. Vanhemmat ja oppilaat kertoivat myös tavoitetyöskentelyn erilaisten käytäntöjen toimivuudesta kouluarjessa.

Johtopäätöksinä tuloksista voidaan todeta, että tavoitetyöskentely opettaa oppilaille erilaisia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, mikä voidaan nähdä sen suurena vahvuutena. Se, miten hyvät oppilaan itsesääätelytaidot ovat tavoitetyöskentelyn alkaessa vaikuttaneet siihen, miten oppilas suhtautuu opiskelun itsenäisyyteen ja sen tuomaan vastuuseen. Keskeistä onkin, että oppilaille annetaan aikaa tottua ja oppia uusiin toimintatapoihin. Tässä opettajan oppilaantuntemus ja yksilöllisten erojen huomioon ottaminen nousee keskeiseen rooliin. Tämän tutkimuksen pohjalta vaikuttaa siltä, että opettajan tehtävä on sisältöosaamisen tukemisen lisäksi yhä enemmän erilaisten tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittymisen tukeminen.

Tavoitetyöskentelyn ideaa ja käytäntöjä on tarkoitus viedä eteenpäin kunnan muille opettajille, joten tieto vanhempien ja oppilaiden kokemuksista auttaa kehittämään kyseistä opetusmenetelmää. Samalla saadaan tietoa käänteisen oppimisen soveltuvuudesta alakoulukontekstiin.

Avainsanat: käänteinen oppiminen, tavoiteoppiminen, tavoitetyöskentely, yksilöllinen oppiminen

# SISÄLLYS

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>TAVOITETYÖSKENTELYN TEOREETTINEN VIIITEKEHYS .....</b>                 | <b>7</b>  |
| 2.1      | TAVOITEOPPIMINEN .....  | 7         |
| 2.1.1    | Tavoiteoppimisen teoria.....  | 7         |
| 2.1.2    | Tavoiteoppimisen käytäntö .....   | 12        |
| 2.1.3    | Tavoiteoppimisesta tehty tutkimus .....                                   | 16        |
| 2.2      | KÄÄNTEINEN OPPIMINEN .....  | 19        |
| 2.2.1    | Käänteisen oppimisen pedagoginen malli .....                              | 21        |
| 2.2.2    | Käänteisen oppimisen käytäntö .....                                       | 24        |
| 2.2.3    | Arviointi käänteisessä oppimisessä.....                                   | 26        |
| <b>3</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>  | <b>29</b> |
| 3.1      | TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT .....   | 29        |
| 3.1.1    | Tutkimuskysymykset .....  | 29        |
| 3.1.2    | Laadullinen kokemuksen tutkimus .....                                     | 29        |
| 3.2      | KOHDERYHMÄN VALINTA .....   | 34        |
| 3.3      | AINEISTON KERUUN KULKU .....  | 35        |
| 3.3.1    | Opettajan haastattelu.....  | 36        |
| 3.3.2    | Vanhemmilla ja oppilailla teetetyt kyselyt .....                          | 37        |
| 3.3.3    | Oppilaiden ryhmähaastattelut.....   | 39        |
| 3.3.4    | Triangulaatio .....   | 41        |
| 3.4      | AINEISTON ANALYYSI .....  | 43        |
| <b>4</b> | <b>TULOKSET.....</b>  | <b>45</b> |
| 4.1      | TAVOITETYÖSKENTELY OPETTAJAN KOKEMANA .....                               | 45        |
| 4.1.1    | Tausta-ajatuksukset.....  | 46        |
| 4.1.2    | Käytännöt.....  | 48        |
| 4.1.3    | Opettajan työn näkökulma .....  | 51        |
| 4.1.4    | Toimivuus.....  | 54        |
| 4.2      | VANHEMPIEN KOKEMUKSET TAVOITETYÖSKENTELYSTÄ .....                         | 57        |
| 4.2.1    | Oppiminen.....  | 58        |
| 4.2.2    | Mielekkyyys.....  | 59        |
| 4.2.3    | Toimivuus.....  | 61        |
| 4.3      | OPPILAIEN KOKEMUKSET TAVOITETYÖSKENTELYSTÄ .....                          | 64        |
| 4.3.1    | Oppiminen.....  | 65        |
| 4.3.2    | Mielekkyyys.....  | 66        |
| 4.3.3    | Toimivuus.....  | 69        |
| <b>5</b> | <b>POHDINTA .....</b>   | <b>74</b> |
| 5.1      | JOHTOPÄÄTÖKSET .....  | 74        |
| 5.1.1    | Oppiminen: itsesäätelytaidot ja niiden kehittyminen keskiössä .....       | 75        |
| 5.1.2    | Mielekkyyys: vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä .....                 | 77        |
| 5.1.3    | Toimivuus: kehitysehdotuksia haasteellisina koettuihin käytäntöihin ..... | 78        |
| 5.2      | EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....   | 81        |
| 5.3      | LOPUKSI.....  | 86        |
|          | <b>LÄHTEET.....</b>   | <b>88</b> |
|          | <b>LIITTEET.....</b>  | <b>94</b> |

# 1 JOHDANTO

Koulun tehtävä on opettaa elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä tukea oppilaiden elämässä selviytymistä nyt ja tulevaisuudessa. Koulu ei voi toimia kontekstistaan irrallaan, vaan se on aina osa ympäristöään, ja näin ollen vuorovaikutus ympäristön kanssa on oleellista koulun kehityksessä. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 54.) Viime vuosikymmeninä maailman muutos on ollut nopeaa. Teknologian kehityksen lisäksi erilaiset yhteiskunnalliset rakenteet ja toimintamallit ovat muutoksessa: esimerkiksi työtä tehdään nyt eri lailla kuin ennen. Samalla, kun moni perinteinen työ loppuu, syntyy täysin uusia työtehtäviä, joihin tarvitaan uudenlaista osaamista. (Hietanen 2015, 17.) Vaikuttaa siltä, että pelkkä tietäminen ei ole enää yhtä keskeisessä roolissa kuin aiemmin. Vuorovaikutusverkostot ovat laajenevia ja monikulttuurisia, minkä vuoksi sosiaalisten taitojen keskeisyys korostuu. Nyt täytyy osata etsiä, arvioida, tuottaa ja jakaa tietoa sekä sopeutua uusiin oppimistilanteisiin. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 56.) Maailman muuttuessa tulee myös opetussuunnitelman sisältöjen ja opetus-tapojen muuttua (Hietanen 2015, 18).

Vaikuttavuudeltaan koulu on yhteiskunnan kattavin instituutio, joka koskee jollain tavalla yhteiskunnan jokaista jäsentä (Korkeamäki, Mikkola, Jokinen, Hytönen & Korkeamäki 2011, 7). Toimiva koulujärjestelmä onkin Suomen selviytymisen ja menestymisen elinehto, mikä vaatii kouluilta rohkeutta ja uudistumiskykyä (Hietanen 2015, 18). Kuitenkin pitkän historiansa aikana koulu on muuttunut hämmästyttävän vähän (Korkeamäki ym. 2011, 7). Juuri tämä ristiriita ympäröivän maailman nopean muutoksen ja koulun suhteellisen hitaan reagoinnin välillä sai minut kiinnostumaan siitä, miten uudenlaisten opetusmenetelmien avulla koulu voisi vastata jatkuvasti kehittyvän maailman asettamiin vaatimuksiin. Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on otettu huomioon se, että ympäristömme muuttuu jatkuvasti. Siinä korostetaan uudenlaisia asioita, kuten oppilaan aktiivista toimijuutta, vuorovaikutuksessa oppimista, itseohjautuvuutta sekä oppimaan oppimista (Opetushallitus 2015a, 4). Laaja-alainen osaaminen, jossa tavoitteena on oppiainerajat ylittävä ja yhdistävä osaaminen, on tuotu mukaan vastaamaan juuri ympäröivän maailman muutoksen tarpeisiin (Opetushallitus 2015b, 4). Vaikka uusi opetussuunnitelma kannustaa koulukulttuurin ja oppimisympäristöjen muutokseen, ovat vain harvat koulut ja opettajat toistaiseksi muutokseen uskaltaneet. Joitakin rohkaisevia esimerkkejä perinteistä koulukulttuuria ravistavista opetusmenetelmistä kuitenkin jo löytyy. (Jordman, Kiili, Lonka, Schneiz & Vauras 2015, 79.)

Törmättyäni itse tällaiseen perinteisestä opetusmenetelmästä poikkeavaan uudentlaiseen toimintatapaan, kiinnostuin tutkimaan sen toimintaa. Omaakin tulevaa työtä ajatellen halusin tietää, miten koulussa opetus voitaisiin järjestää hieman eri tavalla, sekä miten tällainen uudentlainen opetusmenetelmä alakoulussa toimii. Tämän tutkimuksen kohteena on käänteisen oppimisen mukainen opetusmenetelmä, josta käytetään nimitystä *tavoitetyöskentely*. Nimi on opetusmenetelmää toteuttaneen opettajan sille antama. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, miten opettaja, oppilaat sekä heidän vanhempansa kokevat tavoitetyöskentelyn. Tätä kautta saadaan tietoa siitä, miten käänteinen oppiminen toimii alakoulussa sovellettuna. Tavoitetyöskentelyn ideaa ja käytäntöjä on myös tarkoitus viedä eteenpäin kunnan muille opettajille. Siksi on tärkeää tietää, miten oppilaat ja vanhemmat ovat kokeneet tavoitetyöskentelyn, ja mitä kehitettävää siinä mahdollisesti on. Tutkimus toimii siis myös tavoitetyöskentelyn kehittämisen pohjana. Tämän vuoksi tutkimuksessa puhutaan erityisesti tavoitetyöskentelystä käänteisen oppimisen sijaan silloin, kun puhutaan juuri tästä tietyistä opetusmenetelmästä. Tavoitetyöskentely ei ollut tutkimuksen teon aikaan luokalla käytössä. Tavoitetyöskentelyä toteuttanut opettaja käytti sitä luokan kanssa kahtena aiempaa lukuvuotena, jonka jälkeen luokkaa on opettanut eri opettaja. Täten tutkimuksessa sekä opettaja, vanhemmat että oppilaat kertovat kokemuksistaan sen perusteella, mitä he tavoitetyöskentelystä muistavat. Tähän asetelmaan liittyviä luotettavuuden ja eettisyyden kysymyksiä tarkastelen tämän tutkielman lopuksi.

Tavoitetyöskentely on yhdenlainen sovellus käänteisestä oppimisesta (flipped learning), joka on melko tuore opetusmenetelmä. Käänteinen oppiminen on oikeastaan ennemminkin opetuksen ideologia, kuin tietynlainen opetusmenetelmä, vaikka tässä tutkielmassa käytetäänkin opetusmenetelmä-käsitettä. Käänteinen oppiminen ei muodostu toimintatavoista, vaan oppilaskeskeisyydestä ja inhimillisestä lähtökohdasta oppimiseen. (Toivola, Peura & Humaloja 2017, 7.) Siinä korostetaan oppilaiden yksilöllisyyttä muun muassa omalla tasolla tapahtuvan omatahtisen oppimisen kautta. Opettajan rooli on toimia oppimisen mahdollisuuksia luovana ja oppilaiden itseohjautuvuutta tukevana ohjaajana. Myös yhteisöllinen oppiminen on keskeinen osa käänteistä oppimista. (Toivola ym. 2017, 22–23.) Käänteisestä oppimisesta on Suomessa puhuttu myös yksilöllisen oppimisen opetusmallina, jonka kehittäjänä on pidetty matematiikan ja fysiikan opettaja Pekka Peuraa. Peura on käyttänyt yksilöllisen oppimisen opetusmallin käsitettä kuvatessaan opetuskäytäntöjään sekä ajatuksiaan opettamisesta ja oppimisesta MAOT-blogissaan ([www.maot.fi/](http://www.maot.fi/)). Suomessa tällä hetkellä kasvatustieteen tohtorin tutkintoa tekevä Marika Toivola pyrkii ymmärtämään ja kehittämään käänteisen oppimisen teoriaa (Toivola ym. 2017, 9), mikä kertonee siitä, että käänteisen oppimisen käsitettä tulaaan tulevaisuudessa käyttämään tästä ilmiöstä puhuttaessa. Siksi käytänkin tässä tutkielmassani käänteisen oppimisen käsitettä, joka on myös kansainvälisesti tunnetumpi käsite.

Käänteinen oppiminen valikoitui tutkielmani aiheeksi uudenlaisten, muutoksiin vastaavien opetuskäytänteiden lisäksi sen inhimillisyyttä korostavien tausta-ajatusten vuoksi. Työelämään siirtymisen lähestyessä olen yhä enemmän pohtinut, miten koulu voisi olla oppilaille mielekkäämpi paikka. Kansainväliset vertailut eivät ole oppilaiden kouluviihtyvyyden kannalta imartelevia: suomalaiset oppilaat osaavat ja oppivat hyvin, mutta kyselytutkimusvastausten mukaan eivät viihdy koulussa (Harinen & Halme 2012, 9). Käänteisessä oppimisessä kouluviihtyvyyttä pyritään parantamaan muun muassa motivaatiota kasvattavalla toiminnalla. Siinä suositetaan haasteita ja virikkeitä tarjoavia epämuodollisia oppimisympäristöjä, koska ne voivat edesauttaa sisäisen motivaation syntymistä (Toivola ym. 2017, 34). Käänteisessä oppimisessä oikeantasoinen opiskelu on keskeistä (Toivola ym. 2017, 40), minkä voi myös nähdä tärkeänä kouluviihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä. Jos tehtävä on oppilaalle liian helppo tai liian vaikea, ei oppimisen iloa pääse syntymään (Rantala 2006, 57). Käänteisessä oppimisessä myös tunteet nostetaan merkitykselliseksi osaksi kouluarkea (Toivola ym. 2017, 22). Koulussa negatiiviset tunteet on perinteisesti pyritty kätkemään, koska negatiivisia tunteita osoittavat ilmaukset joutuvat usein arvioinnin ja keskustelun kohteeksi (Rantala 2006, 16). Käänteisessä oppimisessä jokainen oppilas on tervetullut luokkaan omana itsenään, kaikine tunteineen (Toivola ym. 2017).

Koska kyseessä on melko tuore opetusmenetelmä, on tutkimusta aiheesta tehty vasta vähän. Suomessa on viime vuosina tehty aiheesta pro gradu -tutkelmia sekä käänteisen oppimisen (mm. Mäkelä 2017, Istermaa 2016) että yksilöllisen oppimisen opetusmallin (mm. Tyrylahti 2017, Mäenpää 2016, Toivanen 2012) käsitteiden alla. Suomen kontekstissa käänteisen oppimisen käyttöä on kuitenkin tutkittu lähinnä yläkouluissa ja lukioissa. Lisäksi Toivola (2016) on tutkinut opettajien näkökulmaa käänteiseen oppimiseen; sitä, miksi opettajat päätyvät opetuskulttuurin muutokseen, ja mitkä asiat muutoksessa huolestuttavat heitä. Käänteisen oppimisen tutkiminen myös alakoulukontekstissa on tärkeää, jotta saadaan tietoa siitä, miten kyseinen opetusmenetelmä sopii alakoulukäyttöön.

Tutkielmani etenee siten, että aluksi esittelen tavoitetyöskentelyn teoreettista viitekehystä; tavoiteoppimista, jonka periaatteille käänteinen oppiminen pohjautuu, sekä varsinaista käänteistä oppimista. Tämän jälkeen kerron tutkimuksen toteutuksesta: tutkimuskysymyksistä, tutkimusotteesta, kohderyhmän valinnasta, aineiston keruun kulusta sekä aineiston analyysistä. Sen jälkeen esittelen tutkimuksen tulokset, ja lopuksi pohdin tuloksia sekä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

## 2 TAVOITETYÖSKENTELYN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa kerron tavoitetyöskentelyyn liittyvästä teoriasta. Koska tavoitetyöskentely on käänteisen oppimisen mukainen opetusmenetelmä, esittelen tietenkin käänteisen oppimisen periaatteita ja käytäntöjä. Sitä ennen esittelen kuitenkin tavoiteoppimisen teorian, joka on osaltaan ollut vaikuttamassa käänteisen oppimisen syntyyn.

### *2.1 Tavoiteoppiminen*

Tässä luvussa esittelen kasvatuspsykologi Benjamin Bloomin kehittämää tavoiteoppimista. Tutkimuksen kohteena oleva tavoitetyöskentely on ennemminkin käänteisen oppimisen mukainen menetelmä, mutta koska tavoiteoppiminen on ollut vaikuttamassa käänteisen oppimisen syntyyn, on tarkoituksenmukaista esitellä myös sitä. Tavoiteoppimiselle ja tavoitetyöskentelylle yhteistä on se, että niissä oppilaat työskentelevät tiettyjä asetettuja tavoitteita kohti, vaikkakaan tavoitetyöskentelyssä työskentely ei ole yhtä strukturoitua kuin tavoiteoppimisessa. Menetelmille yhteistä on myös ajatus siitä, että oppilaalle tulisi antaa hänen tarvitsemansa aika oppimiseen. Avaan tässä luvussa ensin tavoiteoppimisen teoriaa, jonka jälkeen tarkastelen tavoiteoppimisen käytännön toteutuksen periaatteita. Lopuksi esittelen hieman tavoiteoppimisesta tehtyä tutkimusta.

#### 2.1.1 Tavoiteoppimisen teoria

Tavoiteoppimisen (mastery learning) keskeinen ajatus on, että lähes kaikki oppilaat pystyvät oppimaan opetettavan asian, kunhan he saavat käyttää oppimiseen tarvitsemansa määrän aikaa (Bloom 1971, 18). Tavoiteoppimisen idea sinänsä on vanha, sillä aina on ollut pedagogeja, jotka ovat pyrkineet löytämään tavan opettaa siten, että kaikki oppilaat hallitsevat opetettavat asiat (Lahdes 1974, 4). Tavoiteoppimisen teorian juuret ajoittuvatkin 1920-luvulle, jolloin kaksi samankaltaista opetuskokeilua pyrki kehittämään opetusmenetelmää, jonka tuloksena kaikki oppisivat opetettavat asiat. Nämä olivat Washburnen ja yhteistyökumppaneidensa Winnetka Plan -niminen kokeilu 1922 sekä

Morrisonin lähestymistapa Chicagon yliopiston laboratoriokoulussa 1926. 1950-luvulla tavoiteoppimisen periaatteet olivat jälleen pinnalla ohjelmoidun opetuksen (programed instruction) muodossa. Tämän jälkeen esiin nousi Carrollin kouluoppimisen malli (model of school instruction), jonka pohjalta muotoutui lopullinen Bloomin kehittäämä tavoiteoppimisen opetusmalli. (Block 1971, 3–8.)

Carrollin 1963 kehittämä kouluoppimisen malli määritteli päätekijät, jotka vaikuttavat oppimisen onnistumiseen ja osoitti, miten nämä tekijät toimivat suhteessa toisiinsa. Carrollin mukaan pelkästään oppilaan kyvyt eivät määrittele sitä, mille tasolle oppilaan on mahdollista oppia jokin asia. Carrollin ydinajatus on, että oppilaan kyvyt määrittelevät sen, miten pitkän ajan oppilas tarvitsee oppiakseen jonkin asian halutulle tasolle. Hänen mallinsa ehdottaakin, että jos jokaiselle oppilaalle annettaisiin hänen tarvitsemansa aika päästä haluttuihin tavoitteisiin, hänen voitaisiin odottaa saavuttavan nämä tavoitteet. (Block 1971, 5.) Aika, jonka oppilas tarvitsee saavuttaakseen asetetut tavoitteet, on Carrollin mukaan riippuvainen joistakin oppilaan perusominaisuuksista, joita voidaan kutsua kyvyiksi. Oppilaan oppimiseen tarvitsema aika riippuu monista peruskyvyistä kuten verbaalista kyvystä, muistamiskyvystä sekä avaruudellisen hahmottamisen kyvystä. (Carroll 1970, 31–32.)

Oppilaan oppimistehtävään käyttämään aikaan vaikuttaa siihen annetun ajan lisäksi se, minkä verran aikaa oppilas on valmis käyttämään aktiivisesti oppimiseen. Carrollin mallissa tätä muuttujaa kutsutaan oppilaan sinnikkyudeksi. Oppilaan vaatima oppimisaika taas määritellään kolmen muuttujan kautta: oppilaan tehtävään liittyvät kyvyt, opetuksen laatu sekä oppilaan kyky ymmärtää opetusta. Carrollin malli koostuu siis viidestä muuttujasta, jotka suhteutuvat toisiinsa seuraavalla tavalla osoittaen oppimisen tason (kuvio 1): oppimiseen varattu aika ja oppilaan sinnikkyys suhteessa oppilaan kykyihin, opetuksen laatuun ja oppilaan kykyyn ymmärtää opetusta. (Block 1971, 6.) Tämän teoreettisen määrittelyn lisäksi Carrollin kouluoppimisen mallin mukaan opittavat asiat on syytä jakaa pienemmiksi oppimistehtäviksi, joille on asetettu tarkat, mitattavassa muodossa olevat tavoitteet. (Carroll 1970, 30–34.) Carrollin ajatusta siitä, että oppimisprosessia todella voi hallita ja kontrolloida näin helposti, on kritisoitu sen yksinkertaistavasta otteesta. Esimerkiksi Cronbach (1971, 54) huomauttaa, että oppiminen on niin moniulotteista, ettei sitä voi pelkistää Carrollin muotoilemaksi malliksi.



$$\text{oppimisen taso} = \frac{1. \text{ oppimiseen varattu aika, 2. oppilaan sinnikkyys}}{3. \text{ oppilaan kyvyt, 4. opetuksen laatu, 5. oppilaan kyky ymmärtää opetusta}$$

**KUVIO 1.** Carrollin kouluoppimisen mallin muuttujat (mukailtu Lahdes 1974, 5)

Bloom kuitenkin muutti tämän Carrollin käsitteellisen mallin käytännössä toimivaksi tavoiteoppimisen malliksi. Hän perusti ajatuksensa kaikkien oppilaiden oppimismahdollisuudesta siihen, että opetusta pitäisi voida muunnella Carrollin osoittamien muuttujien kontrolloinnilla jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Bloomin mukaan oppilaiden kykyjen ja suoritusten välillä ei ole suoranaista suhdetta, vaan opetuksen laatuun ja oppimiseen annettuun aikaan vaikuttamalla voidaan vähentää pelkästään kykyjen vaikutusta suoriutumiseen. (Block 1971, 6–7.) Bloom tunnustaa kyllä sen, että yksilölliset erot oppilaiden välillä on fakta, jota ei voida ohittaa. Suurin haaste Bloomin mukaan koulutuksessa onkin se, miten yksilölliset erot voitaisiin ottaa huomioon opetus-oppimisprosessissa. Tavoiteoppimisen strategiassaan Bloom pyrkii löytämään tapoja hyödyntää Carrollin määrittelemiä kouluoppimisen mallin muuttujia jokaisen oppilaan oppimisen edistämiseksi. Niinpä Bloom käsittelee teoriassaan jokaista Carrollin määrittelemää muuttujaa. (Bloom 1968, 2–3.) Esittelen seuraavaksi Bloomin perusajatuksia jokaisesta muuttujasta erikseen.

Bloom näkee **oppilaan kyvyt** ja niiden vaikutuksen oppimiseen samoin kuin Carroll: yksilön saavutukset eivät ole riippuvaisia hänen kyvyistään, vaan siitä, minkä verran aikaa hän käyttää tavoitteiden saavuttamiseksi. Täten vaikeampienkin asioiden oppiminen olisi teoreettisesti mahdollista kenelle tahansa, kunhan vain löydämme tavat auttaa jokaista yksilöä. Voivatko kaikki oppilaat sitten oppia tietyn asian yhtä hyvin? Bloomin mukaan luokassa on aina oppilaita, joilla on erityistä lahjakkuutta joissakin aiheissa ja oppilaita, joilla on erityisiä vaikeuksia oppia tietynlaisia asioita. Suurimmalla osalla oppilaista kuitenkin kyvyt on määriteltävissä opiskeluun käytetyn ajan avulla. Täten Bloom esittää, että antamalla tarvittavan määrän aikaa sekä tarkoituksenmukaista opetusta voidaan taata asian hallinta korkeallakin tasolla 95 prosentille oppilaista. Toiset oppilaat tarvitsevat enemmän aikaa, ponnisteluja ja apua kuin toiset. Jossakin pisteessä tarvittava aika venyy kuitenkin kohtuuttoman pitkäksi. Yksi tavoiteoppimisen haasteista onkin löytää tapoja vaikuttaa hitaampien oppilaiden tarvitsemaan aikaan niin, että tehtävä ei ole liian pitkäkestoinen ja vaikea oppilaalle. (Bloom 1968, 4.)

**Opetuksen laatu** on Bloomin mukaan keskeinen oppimiseen vaikuttava tekijä. Perinteisin mielikuva koulusta lienee se, että opettaja opettaa luokan edessä samaa asiaa koko oppilasryhmälle. Hyviä ja huonoja opetusmenetelmiä tai -materiaaleja on näin ollen pyritty määrittelemään oppilasryhmän suhteen esimerkiksi selvittämällä jokin opetusmetodi tai -materiaali, joka olisi paras kaikille oppilaille. Bloomin ajatusten mukaan yksittäinen oppilas saattaa kuitenkin tarvita hyvin erilaisia oppimistapoja ja -välineitä oppiakseen asian. Sama opetuksen sisältö ja tavoite voidaan siis oppia hyvin erilaisten menetelmien kautta. Jotkut oppilaat tarvitsevat konkreettisempia selityksiä, toiset tarvitsevat enemmän esimerkkejä tajutakseen asian, jotkut oppilaat tarvitsevat enemmän kannustusta ja vahvistusta kuin toiset ja jotkut oppilaat tarvitsevat paljon kertausta, kun taas toiset oppivat asian heti. Bloomin mukaan paljon tutkimusta tulisi tehdä, jotta voitaisiin määritellä, miten yksittäisten oppilaiden erot voitaisiin ottaa paremmin huomioon opetuksessa. (Bloom 1968, 4.) Bloomin (1984) tutkimuksen mukaan oma tuutori jokaiselle oppilaalle varmistaisi jokaisen oppilaan oppimisen. Tämä ei tosin resurssien kannalta kouluissa ole mahdollista, mutta se todistaa kuitenkin Bloomin mukaan sen, että opetuksen sovittaminen oppilaan tarpeisiin on tehokas tapa edistää oppimista ja tavoitteiden saavuttamista (Bloom 1968, 4).

Bloomin mukaan **kyky ymmärtää opetusta** voidaan määritellä oppilaan kykynä ymmärtää annetun tehtävän luonne sekä ne toimenpiteet, joita hänen tulee tehdä oppiakseen. Jos opettaja opettaa asian yhdellä tavalla ja käyttää yhdenlaista opetusmateriaalia, oppilaan suoriutuminen riippuu paljolti siitä, ymmärtääkö hän opettajan opetuksen tai opetusmateriaalin sisällön. Näin oppilaan kyky ymmärtää opetusta on vuorovaikutuksessa opetusmenetelmien ja -materiaalien kanssa. Antamalla erilaisia apuvälineitä opettaja voi muunnella opetusta niin, että se vastaa erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Tällaisia apuvälineitä voivat olla esimerkiksi ryhmässä työskentely, tutoriaalinen apu, erilaisten oppi- ja tehtäväkirjojen käyttö sekä audiovisuaaliset menetöt ja oppimispelit. Tarkoitus ei ole, että oppilas käyttää aina vain yhtä tiettyä menetelmää tai materiaalia, vaan että hän voi valita kulloisenkin tarpeensa mukaisesti itselleen sopivan tavan oppia. Ideana on myös, että oppilas ei vain pääse yli yhdestä oppimisen ongelmasta, vaan että hänestä tulee yhä itsenäisempi opiskelija, joka tietää itselleen sopivimmat tavat oppia ja osaa etsiä itselleen sopivia ratkaisuja. (Bloom 1968, 5–6.)

Carrollin tavoin Bloom näkee, että oppilaan **sinnikkyys** on määriteltävissä sen ajan kautta, jonka oppilas on valmis käyttämään tietyn asian opiskeluun. Jos oppilas käyttää vähemmän aktiivista opiskeluaikaa tavoitteen saavuttamiseen, kuin mitä se häneltä vaatisi, hän ei todennäköisesti saavuta haluttua tasoa. Tutkimusten valossa sinnikkyys näyttää olevan yhteydessä asenteisiin ja mielenkiintoon oppimista kohtaan. Bloom uskoo, että oppilaiden sinnikkyys vaihtelee tehtäväkohtaisesti. Oppilas, joka helposti luovuttaa koulutehtävien suhteen, saattaa käyttää hyvinkin paljon aikaa opetel-

lessaan, miten korjata autoa tai miten soittaa pianoa. Vaikuttaa siltä, että kun oppilaan mielestä tehtävän eteen tehty ponnistelut ovat palkitsevia, hän todennäköisemmin käyttää enemmän aikaa tiettyyn tehtävään. Jos taas oppilas on turhautunut tehtävän suhteen, hän käyttää siihen vähemmän aikaa. Usein tapahtuva kannustus ja oppimisen onnistumisen osoittaminen voivat lisätä sinnikkyyttä oppimistilanteessa. Jos oppilas saavuttaa asetetut tavoitteet, hän todennäköisesti on sinnikkäämpi vastaavanlaisten tehtävien kanssa myöhemminkin. (Bloom 1968, 6.)

Bloom korostaa, että **oppimiseen varattu aika** tulee olla yksilöllinen. Kouluissa tuttu opetus-tapa on ryhmäopetus, jossa tietylle tehtävälle tai jaksolle on varattu tietty määrä aikaa. Oli tämä aika sitten kokonainen kouluvuosi, lukukausi tai lyhyempi ajanjakso, sitä on todennäköisesti joillekin oppilaille liikaa ja joillekin liian vähän. Kuten Carroll, myös Bloom uskoo, että oppimiseen käytetty aika on avainasemassa, kun yritetään saavuttaa asetettuja tavoitteita. Oppilaan sinnikkyyden, eli ajan, jonka hän on valmis käyttämään oppimiseen, lisäksi keskeistä on, että oppilaalle annetaan hänen tarvitsemansa aika. Bloom esittää, että jos opetus ja oppilaan ajankäyttö koulussa olisi tehokkaampaa, suurin osa oppilaista tarvitsisi vähemmän aikaa hallitakseen opiskeltavan asian, jolloin oppimiseen vaadittu aika laskisi. Jokainen oppilas tarvitsee yksilöllisen määrän aikaa oppimiseen, ja se tulisi hänelle sallia. Oppimiseen vaadittuun aikaan vaikuttavat todennäköisesti oppilaan tehtävään liittyvät kyvyt, hänen verbaalinen kyvykkyys, luokassa saadun opetuksen laatu sekä luokan ulkopuolella saadun tuen laatu. Tavoiteoppimisen haaste on löytää tapoja antaa jokaiselle oppilaalle hänen tarvitsemansa aika. Haasteet liittyvät sekä opetuksen järjestämiseen luokassa että koko aika-  
tauluihin perustuvaan kouluorganisaatioon. (Bloom 1968, 6–7.)

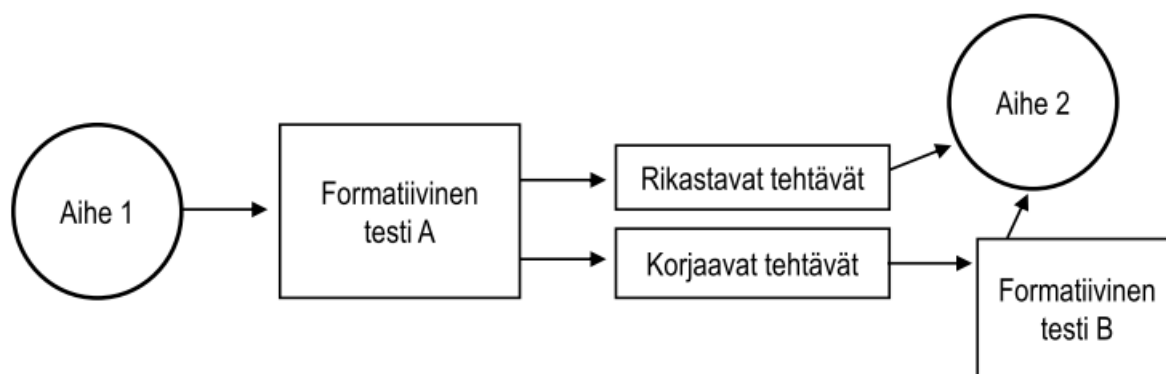
Bloom on kyllä tietoinen tavoiteoppimiseen liittyvistä käytännön ongelmista, kuten ajankäytön hallinnan haasteista. Tavoiteoppiminen on kuitenkin saanut osakseen kritiikkiä sen periaatteista. Cronbachin mukaan koko asioiden hallinnan, ”masteryn”, ajatus on sitoutunut kapeaan kuvaan, joka rajoittaa opetuksen ja kasvatuksen lähinnä valmennukseen. Valmennuksessa tiedetään tarkalleen, mitä henkilön halutaan tekevän, ja miten tähän pyrkimykseen päästään. Kasvatuksessa taas valmistetaan oppilaita maailmaan, jossa emme aina tunne asioita, joita kohtaamme, tai kysymyksiä, joihin haluamme vastauksia. Tavoiteoppimisen keskeinen osa, asioiden hallinta, näyttää olettavan, että josain pisteessä tulemme ikään kuin valmiiksi opettamisessa ja oppimisessa. Cronbach kuitenkin näkee kasvatuksellisen kehityksen jatkuvana ja avoimena prosessina. (Cronbach 1971, 52–53.) Myös Häyrysen ja Hautamäen mukaan tavoiteoppimisen teoriassa on periaatteellisia aukkoja. Heidän mukaansa tavoiteoppimisessa ei syvennytä riittävästi oppimisen luonteen selvittämiseen. Tavoiteoppimisen mallissa luetellaan muuttujia, jotka ovat tärkeitä oppimisen ehtoja. Ne eivät kuitenkaan ole oppimista. Tavoiteoppimisessa keskiössä on tavoitteen saavuttaminen, ei se, *miten* tavoitteeseen

päästiin. Tavoiteoppimisessa ei siis eritellä konkreettista oppimisprosessia. Koska tavoiteoppimisessa ei niinkään syvennytä oppimisen olemukseen ja oppimisprosessiin itseensä, sen menetelmät eivät tiukasti ajateltuna ole teoriaan pohjautuvia. Siksi tavoiteoppiminen muistuttaa menetelmien ”keittokirjaa”; siinä käytetään hyväksi havaittuja menetelmiä pystymättä ainakaan aina selittämään, miksi ne ovat toimivia. (Häyrynen & Hautamäki 1973, 163–164.)

## 2.1.2 Tavoiteoppimisen käytäntö

Tavoiteoppimisessa suuressa roolissa onkin käytännön toteutuksen tietynlainen mallinnus. Tässä luvussa esittelen Bloomin (1968) ajatuksia tavoiteoppimisen toteuttamisesta. Esittelen lisäksi Guskeyn (2007) hieman tuoreempia pohdintoja tavoiteoppimisen käytännöstä.

Tavoiteoppimisen menetelmää voi toteuttaa monella erilaisella tavalla, se ei siis ole kovinkaan tiukasti määritelty opetusmenetelmä. Tavoiteoppimisen toteuttamisessa keskeistä on kuitenkin oppilaiden yksilöllisten erojen huomioon ottaminen opetuksessa. Teoriaosuudessa mainitut viisi muutujaa olisi hyvä ottaa huomioon tavoiteoppimiseen perustuvan opetusmenetelmän suunnittelussa. Bloom itse on toteuttanut tavoiteoppimista täydentämällä perinteistä opettajajohtoista ryhmäopetusta yksilöllistetyimmällä opetuksella sekä vaihtelevilla opetusmenetelmillä ja -materiaaleilla. (Bloom 1968, 7.) Bloomin kehittämä tavoiteoppimisen malli noudattaa opetuksessa tiettyä kaavaa (kuvio 2). Alussa on tietenkin opetettava aihe, tarkoin määritelty jakso ja sen opetus pääosin opettajajohtoisesti. Tätä opetusta seuraa ensimmäinen formatiivinen eli oppimisen aikainen testi, joka mittaa oppilaan oppimista ja kertoo oppilaalle ja opettajalle, onko asetetut tavoitteet saavutettu. Mikäli jokin tai jotkin asiat ovat testin perusteella vielä epäselviä ja vaativat kertausta, seuraa oppimista korjaavat tehtävät. Mikäli testin perusteella oppilas hallitsee jo asian, seuraa oppimista rikastavat tehtävät, jotka tarjoavat aiheeseen liittyviä, tietoa syventäviä lisäharjoituksia. Rikastavien tehtävien jälkeen siirrytään suoraan seuraavaan aiheeseen, kun taas korjaavien tehtävien jälkeen seuraa toinen formatiivinen testi, joka jälleen selvittää, hallitseeko oppilas aiheen tavoitellulla tasolla. (Guskey 2007, 12–13.) Tämä on tavoiteoppimisen peruskaava, jota voi toteuttaa erilaisilla tavoilla.



**KUVIO 2.** Tavoiteoppimisen kulku (mukailtu Guskey 2007, 14)

Tavoiteoppimisella on joitakin edellytyksiä, jotka tulisi toteutua aina. Koska siinä keskeisessä roolissa ovat oppilaille asetetut tavoitteet, opettajan täytyy pystyä selkeästi määrittelemään, milloin oppilas on saavuttanut ne. Opettajan täytyy siis määritellä tarkasti opetettava sisältö sekä tavoitetaso ja pohtia, miten oppilas osoittaa saavuttaneensa tämän tason. Tavoiteoppimisessä opettaja ensin hajottaa kurssin tai aiheen pienempiin oppimisjaksoihin. Yksi oppimisjakso voi olla esimerkiksi kappale oppikirjasta, hyvin määritelty osa kurssista tai tietty aikajakso kurssista. Bloom määrittelee yhden oppimisjakson 1-2 viikon jaksoneksi. Bloom on myös pyrkinyt analysoimaan jokaisen jaksoneen eri elementteihin, jotka muodostavat oppimistehtävien hierarkiat. Näin opiskeltavat asiat järjestyvät tarkoituksenmukaisesti esimerkiksi niiden abstraktisuuden ja kompleksisuuden mukaan. Kun oppimisjakson sisältö ja tavoitteet on määritelty, seuraa aiheen usein opettajajohtoinen opetus. (Bloom 1968, 8–9.)

Arviointi ja sen tietynlainen toteutus on toinen Bloomin määrittelemä tavoiteoppimisen edellytys. Arviointi mittaa opetuksen tuloksia ja antaa näin sekä oppilaille että opettajalle tietoa siitä, milloin opetus on ollut tehokasta ja tuloksellista. Tavoiteoppimisessä keskeinen ajatus on se, että arvioinnin tarkoituksena ei ole oppilaiden kilpaileminen toisiaan vastaan ja oppilaiden suoritusten vertaaminen toisiinsa. Bloomin mukaan oppilaiden keskinäisen kilpailun vähentäminen tai poistaminen saa oppilaat auttamaan toisiaan ja työskentelemään yhdessä ilman pelkoa itselle aiheutuvista haitoista tai oman suorituksen heikentymisestä. (Bloom 1968, 8.) Opetuksen jälkeen tehtävät lyhyet formatiiviset testit selvittävät tarkasti, mitä oppilas on oppinut hyvin ja toisaalta ohjaavat oppilasta huomaamaan, mitä pitäisi oppia vielä paremmin. (Guskey 2007, 15.) Formatiivisten testien käyttö auttaa varmistamaan, että jokainen oppimisjakso on kokonaan hallinnassa ennen siirtymistä seuraavaan jaksoon. Tiheästi käytetyt formatiiviset testit myös vauhdittavat oppilaiden oppimista ja auttavat heitä motivoitumaan tarvittaviin ponnisteluihin. Oppilaalle, joka jo hallitsee asian, formatiivinen

testi vahvistaa oppimista ja vakuuttaa oppilaan siitä, että hänen opiskelutapansa on sopiva ja tarkoituksenmukainen. Oppilaalle, jolla ilmenee vielä puutteita asian hallinnassa, formatiivinen testi paljastaa haasteelliset kohdat ja asiat, joita tarvitsee vielä kerrata. Bloom suositteli, että formatiivisista testeistä ei annettaisi arvosanoja, vaan niiden tarkoitus olisi vain osoittaa jakson hallinta tai hallinnan puute. Näin testit eivät ole osa arviointia, vaan osa oppimisprosessia. (Bloom 1968, 9.)

Testit ja niistä saatava palaute sinällään auttavat oppilaita vain vähän parantamaan oppimistaan. Merkittävä kehittyminen vaatii, että palautteen lisäksi oppilaalle annetaan korjaavia tehtäviä; aktiviteetteja, jotka tarjoavat opastusta ja suuntaavat oppilasta sen suhteen, mitä hänen vielä tulee kerrata. (Guskey 2007, 16.) Formatiivisesta testistä saatavaa palautetta tulee siis seurata yksityiskohtainen ”resepti”, jonka avulla oppilas voi päästä yli oppimisongelmastaan. Bloom huomasi, että oppilaat työskentelevät haasteidensa parissa paremmin, jos heille annetaan spesifejä ehdotuksia siitä, miten heidän tulisi toimia. (Bloom 1968, 9–10.) Oppilaiden välisistä yksilöllisistä eroista johtuen yksi tietty opetusmenetelmä ei sovi parhaiten kaikille oppilaille. Auttaakseen jokaista oppilasta oppimaan hyvin, opettajan tulee vaihdella opetusmetodiaan sekä omassa opetuksessaan, että erityisesti korjaavissa tehtävissä. Ollakseen tehokkaita, korjaavien tehtävien tulee olla laadullisesti erilaisia kuin alkuperäinen opetus. Korjaavien tehtävien tulisi myös olla yksilöllistettyjä siten, että oppilas työskentelee vain sen aiheen parissa, jota hän ei vielä hallitse. (Guskey 2007, 12–16.)

Korjaavia tehtäviä voi toteuttaa monilla eri tavoilla. Ryhmässä työskentely voi olla siihen yksi keino. Kun oppiminen voidaan kääntää yhteisölliseksi prosessiksi, josta kaikki hyötyvät, voi ryhmätyöskentely olla todella tehokas tapa oppia. Ryhmätyöskentelyssä kyvykkäämpikin oppilas voi hyötyä, sillä opastaessaan muita hän pystyy samalla vahvistamaan omaa oppimisprosessiaan. Tutoriaalinen apu edustaa kaikista kalleinta oppimisen apuvälinettä, ja sitä tulisi Bloomin mukaan käyttää vain, jos vaihtoehtoiset tavat eivät osoittaudu tehokkaiksi. Ideaalitilanteessa tuutori on joku muu kuin oppilaan oma opettaja, sillä silloin tuutori pystyy tuomaan uutta näkökulmaa ja lähestymistapaa opiskeltavaan asiaan. Koska oppikirjoissa on eroa niiden tavoissa ja selkeydessä esittää jokin asia, erilaisten oppikirjojen käyttäminen voi myös olla hyödyllinen apu silloin, kun oppilas ei ymmärrä asiaa omasta oppikirjastaan. Mikäli oppilas ei ymmärrä asiaa oppikirjan tarjoamassa tekstimuodossa, voi tehtäväkirjojen tai erilaisten tietokoneohjelmien tehtävistä olla apua asian ymmärtämisessä. Myös audiovisuaaliset menetöt ja oppimispelit voivat toimia korjaavien tehtävien välineinä. Etenkin oppilaat, jotka oppivat parhaiten konkreettisten esitysten ja yksityiskohtaisten ja selkeiden selitysten kautta, voivat hyötyä näistä. (Bloom 1968, 5–6.) Tavoiteoppimisessa korostetaan sitä, että tarkoituksenmukaisella tavalla ja juuri ajallaan tehty korjaus estää pieniä oppimisvaikeuksia kasvamasta suuriksi ongelmiksi (Guskey 2007, 13).

Kun oppilaat ovat valmiita korjaavien tehtäviensä kanssa, Bloom suositteli, että he tekevät toisen formatiivisen testin. Tämä toinen, edelliselle rinnakkainen testi testaa samoja käsitteitä ja taitoja kuin edellinen, mutta eri kysymysten ja tehtävien avulla. Näin se palvelee kahta tärkeää tarkoitusta. Ensinnäkin se kertoo, ovatko korjaavat tehtävät auttaneet oppilasta pääsemään yli oppimisvaikeuksistaan vai eivät. Toiseksi se tarjoaa oppilaalle toisen mahdollisuuden onnistumiseen, ja täten sillä on voimakas motivationaalinen arvo. Jotkut oppilaat osoittavat jo ensimmäisessä formatiivisessa testissä hallitsevansa opiskeltavan asian. Näille oppilaille opettajan opetus oli sopivaa ja riittävää, ja heillä ei ole tarvetta korjaaville tehtäville. Varmistaakseen heidän jatkuvan oppimisprosessinsa, Bloom suositteli, että opettaja tarjoaa näille oppilaille erityisiä rikastuttavia aktiviteetteja laajentamaan ja syventämään heidän oppimiskokemustaan. Rikastuttavat tehtävät ovat usein oppilaiden itse valitsemia ja ne voivat olla esimerkiksi erilaisia projekteja tai raportteja, opetuspelejä tai kompleksisempia, koukuttavia ongelmanratkaisutehtäviä. Rikastuttavat tehtävät palkitsevat oppilaita oppimismenestyksestään sekä haastavat heitä menemään eteenpäin oppimisprosessissaan. Näiden tehtävien jälkeen oppilas siirtyy suoraan seuraavaan oppimisjaksoon ilman toista formatiivista testiä. Bloom uskoi, että formatiivisten testien ja korjaavien tehtävien ansiosta tavoiteoppimisen mallissa kaikille oppilaille voidaan tarjota enemmän opetusta, kuin olisi mahdollista perinteisemmässä opetustavassa. Palaute ja korjaavat sekä rikastavat tehtävät ovatkin ratkaisevan tärkeässä roolissa, sillä näiden prosessien kautta tavoiteoppiminen eriyttää ja yksilöi opetusta. (Guskey 2007, 13–17.)

Tavoiteoppimisen onnistunut toteuttaminen kuitenkin huolestuttaa monia opettajia. Opettajat usein pelkäävät, että tavoiteoppiminen vie niin paljon aikaa, että he ehtivät käydä vähemmän asioita läpi. He epäilevät, että kaikki oppilaat kyllä oppivat paremmin, mutta he oppivat myös vähemmän. Guskeyn mukaan aluksi saattaakin käydä näin, kun menetelmään täytyy totutella. Korjaavia tehtäviä ei esimerkiksi alkuun kannata antaa oppilaille läksyksi, vaan ne kannattaa tehdä koulussa, sillä oppilaat eivät ole sitoutuneita tekemään niitä kotona. Myöhemmin, kun oppilaat ovat huomanneet korjaavista tehtävistä saatavan hyödyn, niitä voi antaa myös kotona tehtäviksi. Kun tavoiteoppimisen menetelmä on vakiintunut luokan käyttöön, opettaja voi myös käyttää vähemmän aikaa omiin opetustuokioihinsa ja jättää enemmän aikaa korjaaville ja rikastaville tehtäville. Hänen ei siis tarvitse välttämättä opettaa kaikkea, vaan pelkästään haastavimmat kohdat. Alussa tehty työ ja käytetty aika kannattaa, sillä se vakiinnuttaa opetusmenetelmän ja osoittaa oppilaille siitä saatavan hyödyn. Näin myöhemmässä vaiheessa säästyy alussa käytetty aika. (Guskey 2007, 18–19.)

Tavoiteoppimisen toteuttaminen vaatii opettajalta useiden tärkeiden päätösten tekemistä. Opettajan tulee päättää, mitkä käsitteet ja sisällöt ovat oppilaille tärkeimpiä ja keskeisimpiä oppia sekä mitkä todisteet parhaiten kertovat siitä, että oppilas on oppinut nämä käsitteet ja sisällöt. Kriitikot joskus epäilevät opettajien kykyä tehdä näitä tärkeitä päätöksiä. (Guskey 2007, 20–21.) Muun

muassa Cronbach kyseenalaistaa, että se, mitä on opittava, on identifioitavissa suorituskriteereiksi. Koska opittavat asiat eivät aina ole yksinkertaisia, on niitä haastavaa muuntaa selkeiksi tavoitteiksi. (Cronbach 1971, 53–55.) Guskey kuitenkin huomauttaa, että perusolettamuksena jokainen opettaja missä tahansa koulussa minkä tahansa opetusmenetelmän kanssa joutuu yhtä lailla tekemään näitä päätöksiä ohjatessaan luokkahuonetoimintaa ja tehdessään arviointia. Tavoiteoppimisen menetelmä vain pakottaa opettajan tekemään nämä päätökset vielä harkitsevammin ja tarkoituksellisemmin. (Guskey 2007, 20–21.) Cronbachin mukaan on kuitenkin kyseenalaista olettaa, että kun oppilas on saavuttanut asetetun tavoitteen, hän todella on oppinut asian. Jopa hyvin kehitetty suorituskriteeristö jättää avoimeksi sen, onko oppilas todella sisäistänyt asian, säilyykö se hänen mielessään ja muistissaan, vai painuuko unohduksiin nopeasti asian ohittamisen jälkeen. Tavoiteoppimisessa ajatellaan, että korkea tulos kertoo vakiintuneesta ja täydellisestä suorituksesta, mikä ei Cronbachin mukaan ole lainkaan taattua. (Cronbach 1971, 53–54.)

Myös monet tavoiteoppimiseen liittyvät käytännön asiat, kuten tehokkaiden korjaavien tehtävien kehittäminen, voivat osoittautua haasteellisiksi. Monet koulut ovat kuitenkin todenneet, että tätä prosessia voi helpottaa paljon tarjoamalla opettajille aikaa toimia yhteistyössä ja näin jakaa ideoita, materiaaleja ja asiantuntemusta toisilleen. Jotkut opettajat tekevätkin yhteistyötä kollegoiden kanssa tiimiopettajuuden muodossa. Yksi opettaja voi huolehtia korjaavien tehtävien tekijöistä toisen opettajan toimiessa rikastavien tehtävien tekijöiden kanssa. Opettaja voi myös käyttää yhteistoinnillisia oppimisaktiviteetteja, joissa oppilaat työskentelevät ryhmissä ja varmistavat yhdessä jokaisen oppilaan pääsyn omaan tavoitteeseensa. Koska oppilailla on omat henkilökohtaiset tuloksensa formatiivisista testeistä, oppilaat kantavat paremmin yksilökohtaisen vastuunsa ryhmässä. Tarjoamalla koko ryhmälle erityistä huomiota tai tunnustusta, jos kaikki oppilaat saavuttavat tavoitetasen toisella testikerralla, opettaja kannustaa ryhmää jatkamaan vastuullista toimintaansa. Korjaavien ja rikastavien tehtävien lisäksi myös formatiivisia testejä voi toteuttaa monilla eri tavoilla. Monet opettajat käyttävät lyhyitä paperisia testejä arvioidakseen oppilaiden osaamista ja antaakseen palautetta heidän oppimisprosessistaan. Formatiiviset testit voivat kuitenkin olla myös esimerkiksi esitettä, ainekirjoituksia, projekteja, raportteja, suullisia esityksiä tai mitä tahansa muita tuotoksia, jotka antavat todisteita oppilaiden oppimisprosessista. Opettajien on syytä sopeuttaa formatiivisen testaamisen tavat sopimaan yhteen heidän opetuksellisten tavoitteidensa kanssa. (Guskey 2007, 16–17.)

### 2.1.3 Tavoiteoppimisesta tehty tutkimus

Esittelen tässä luvussa lyhyesti joitakin tavoiteoppimisesta tehtyjä tutkimuksia. Tavoiteoppimista tutkittiin melko paljon sen alkuvaiheilla. Esittelen tässä kaksi meta-analyysinä tehtyä tutkimusta,



joissa on mukana useita tavoiteoppimista koskevia tutkimuksia 1970–80-luvuilta. Lisäksi esittelen hieman uudempaa tutkimusta aiheesta.

Guskeyn ja Pigottin (1988) meta-analyysissä oli mukana 46 tavoiteoppimisen strategian sovellusta koskenutta tutkimusta. Näissä tutkimuksissa tavoiteoppimisen avulla opiskelevia opiskelijoita verrattiin kontrolliryhmien opiskelijoihin, joille tarjottiin perinteisempää opetusta. Meta-analyysin avulla vertailtiin opiskelijoiden suorituksia ja arvioitiin tavoiteoppimisen vaikutuksia. Eri tutkimusten vertailu osoitti, että tavoiteoppimisella on positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden suoritukseen. Opiskelijat tavoiteoppimisen ryhmissä suoriutuivat tutkimuksissa pääsääntöisesti kontrolliryhmiä paremmin. Vaikuttavuus kuitenkin vaihteli tutkimusten välillä. Tavoiteoppimisen vaikutus opiskelijoiden suoritukseen oli suurinta peruskoulutasolla. Tavoiteoppimisen avulla opiskelleet opiskelijat myös muistivat aiemmin opittuja asioita kontrolliryhmiä paremmin. Meta-analyysissä mukana olleissa tutkimuksissa aika opiskelun ja uudelleentestaamisen välillä oli kuitenkin melko lyhyt, joten tulokset eivät kerro opitun muistamisesta esimerkiksi useiden kuukausien aikavälillä. Meta-analyysin mukaan tavoiteoppimisessa opiskelijat käyttivät enemmän aikaa aktiiviseen opiskeluun, ja olivat näin sitoutuneempia siihen. Opiskelijat saapuivat oppitunneille säännöllisemmin ja käyttivät enemmän aikaa oppitunnista itse asiaan, tehtävien tekemiseen. Tulokset osoittivat myös, että tavoiteoppimisella oli positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden tunteisiin, sillä opiskelijat pitivät opiskeltavista aiheista enemmän, olivat itsevarmempia osaamisensa suhteen ja tunsivat opiskeltavat aiheet tärkeämmiksi. Tuloksien luotettavuuteen tosin vaikutti se, että tunteita oli mitattu suhteellisen lyhyillä ajanjaksoilla. Tulokset saattaisivat olla erilaiset pidemmällä aikavälillä mitattuna. Meta-analyysissä tutkittiin tavoiteoppimista myös opettajien suhteen. Opettajat pitivät opetuksessa tärkeänä omien henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan opetuskäytäntöjä. Opettaminen ja opettajan rooli tuntui heistä paremmalta tavoiteoppimisen käytön myötä.

Kulikin, Kulikin ja Bangert-Drownsin (1990) tutkimuksen aineistona oli 108 tavoiteoppimisen ohjelmaa käsittelevää tutkimusta, joista tehtiin meta-analyysi. Tutkimukset olivat kahdesta tietokannasta tietyin ehdoin valittuja. Tutkimusten täytyi tietenkin käsitellä jonkinlaista tavoiteoppimista hyödyntävää ohjelmaa, sekä muun muassa vertailla tavoiteoppimisen avulla sekä tavanomaisella tavalla opetettujen opiskelijoiden suorituksia. Suurin osa tutkimuksista käsitteli korkeakouluopiskelijoita, mutta myös lukiolaiset, yläkoululaiset sekä alakoulun vanhimmat oppilaat olivat jossain määrin edustettuina. Tulokset osoittivat, että tavoiteoppimisella oli positiivinen vaikutus koesuorituksiin. Muutamat tutkimukset sisälsivät myös arvion siitä, oliko opiskelijan kyvykkyydellä yhteyttä tavoiteoppimisen tehokkuuteen. Näiden tutkimusten mukaan tavoiteoppimisesta oli suurempi hyöty vähemmän kyvykkäille opiskelijoille. Tulokset osoittivat myös, että tavoiteoppimista hyödyntävillä ohjelmilla oli positiivinen vaikutus opiskelijoiden motivaatioon kurssisisältöä ja opetusta kohtaan.

Toisaalta tavoiteoppimisen havaittiin vieneen hieman enemmän opiskeluaikaa tavanomaiseen opetustapaan verrattuna. Täten omatahtinen tavoiteoppiminen usein hidasti kurssin suorittamista sekä saattoi aiheuttaa kurssin keskeyttämisen etenkin korkeakouluissa.

Tutkimustulosten valossa tavoiteoppiminen vaikutti olevan moneltakin kannalta tehokas opetusmenetelmä. Miksi siitä ei kuitenkaan tullut hallitsevaa toimintatapaa opetuksen ja kasvatuksen kentällä? Kun tavoiteoppimisen edut huomattiin, alkoivat kustantajat tuottaa tavoiteoppimiseen liittyvää materiaalia, josta kaikki ei suinkaan ollut hyvin suunniteltua. Kun opettajat, joita ei oltu koulutettu tavoiteoppimisen metodeihin, käyttivät näitä tavoiteoppimisen ”oppaita”, he helposti turhautuivat ja jättivät tavoiteoppimisen menetelmän käytön lyhyeen. Toinen syy siihen, miksi tavoiteoppiminen ei hyvistä tutkimustuloksista huolimatta menestynyt käytännössä, oli sen suunnittelun vaatima aika. Opettajat huomasivat, että tavoitetyöskentelyn toteuttaminen vaati aiheeseen perehtyneeltäkin opettajalta paljon aikaa ja vaivaa erityisesti ensimmäistä kertaa toteutettaessa. Myös perinteisempää opetustapaa käyttävien kollegoiden usein negatiivinen suhtautuminen tavoiteoppimisen käyttöön saattoi osaltaan vaikuttaa sen käytön vähenemiseen. (Morgan 2011, 9.) Näistä syistä tavoiteoppimisesta on myöhemmin tehty hieman vähemmän tutkimusta. Viimeaikaisen tutkimuksen vähäisyys saattaa liittyä myös siihen, että tavoiteoppimisen perustalle on rakentunut muita opetusmenetelmiä, joista tehty tutkimus on korvannut tavoiteoppimiseen liittyvät tutkimukset. 2010-luvulla eri puolilla maailmaa tavoiteoppiminen on kuitenkin herättänyt kiinnostusta erityisesti liittyen sen mahdollisuuksiin vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon (mm. Hruska 2011). Esittelen seuraavaksi Keniassa tehdyn tutkimuksen tavoiteoppimisesta motivaation suhteen.

Changeiywon, Wambugun ja Wachangan (2011) tutkimus käsitteli tavoiteoppimisen vaikutusta yläkouluoppilaiden motivaatioon opiskella fysiikkaa Keniassa. Tarve tutkimukselle nousi kenialaisten yläkoululaisten heikosta osaamisesta fysiikassa. Etenkin tytöillä motivaatio opiskella fysiikkaa nähtiin heikkona. Tavoiteoppimisen avulla pyrittiin nostamaan oppilaiden motivaatiota ja näin parantamaan oppimistuloksia fysiikassa. Tavoiteoppimisen uskottiin parantavan motivaatiota, koska siinä annetaan palautetta tiheästi, ja näin oppilaalle voi muodostua tunne siitä, että hänen oppimisprosessistaan välitetään. Palaute myös auttaa huomaamaan, mitä on jo oppinut ja mitä vielä pitäisi oppia. Tutkimuksen tarkoitus oli vertailla tavoiteoppimisen avulla sekä tavanomaisella menetelmällä opetettujen oppilaiden motivaatiota sekä selvittää, vaikuttaako oppilaan sukupuoli opiskelumotivaatioon tavoiteoppimisen avulla opettaessa. Tutkimuksessa mukana olevat luokat olivat neljästä eri koulusta ja ne valittiin satunnaisotannalla kuitenkin niin, että tutkijat olivat varmistaneet koulun sopivuuden eli esimerkiksi sen, että opettajat olivat koulutettuja. Joka luokassa oli 35–45 oppilasta, ja otoskooksi muodostui 161 oppilasta. Aineisto muodostui ennakko- ja jälkitesteistä sekä

motivaatiota mittaavista kyselyistä. Tulokset osoittivat, että oppilailla, joita opetettiin tavoiteoppimisen avulla, oli korkeampi motivaatio fysiikan opiskelemista kohtaan. Tuloksista kävi myös ilmi, että tavoiteoppimisen avulla opetettujen tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroja motivaation suhteen. Tämän tutkimuksen mukaan tavoiteoppimisen avulla voisi siis parantaa oppilaiden opiskelumotivaatiota fysiikassa.

Kuten todettu, tavoiteoppimisen käytön leviämisen laajemmalle esti suureksi osaksi sen työläys opettajille. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että tavoiteoppimisen peruseriaatteet ovat muun muassa oppimistulosten ja oppilaiden motivaation kannalta toimivat. Tavoiteoppimisen periaatteita onkin hyödynnetty ja sen käytäntöjä kehitetty uusissa opetusmenetelmissä, kuten tässä tutkielmassa käsiteltävässä käänteisessä oppimisessä, jota esittelen seuraavaksi.

## ***2.2 Käänteinen oppiminen***

Tässä luvussa esittelen käänteistä oppimista (flipped learning), jonka periaatteita tutkimuksen kohteena oleva tavoitetyöskentely noudattaa. Käänteistämisen, ”flippaamisen” idea on saanut alkunsa opetusmenetelmällisestä muutoksesta, käänteisestä opetuksesta (flipped classroom) (Toivola 2016, 237). Käänteinen opetus syntyi, kun vuonna 2007 coloradolaiset kemianopettajat Jonathan Bergmann ja Aaron Sams kehittivät uudenlaisen tavan toteuttaa opetusta opetusvideoiden kautta. He etsivät alun perin opetusvideoista ratkaisua siihen, että esimerkiksi urheilevat opiskelijat joutuivat harjoitusten vuoksi olemaan poissa oppitunneilta, jolloin he saattoivat helposti jäädä jälkeen opetuksesta. Videoimalla luentonsa Bergmann ja Sams pyrkivät varmistamaan näiden opiskelijoiden oppimisen poissaoloista huolimatta. Lopulta he päätyivät käyttämään opetusvideoita kaikkien opiskelijoiden kanssa, sillä he oivalsivat, että opiskelijat tarvitsevat enemmän apua tehtävien tekemisessä. Oppiaineen sisällön he pystyvät opiskelemaan itsenäisesti videolta kotiläksynä, jolloin oppitunnilla aikaa jää yksilölliseen opastukseen tehtävien ongelmakohtien kanssa. Käänteisessä opetuksessa varsinainen opetus ja kotiläksyt ikään kuin vaihtoivat paikkaa. (Bergmann & Sams 2012, 3–5.)

Käänteinen opetus vaikutti toimivan, ja näytti siltä, että opiskelijat oppivat paremmin kuin koskaan. Suullisessa loppukokeessa Bergmann ja Sams kuitenkin huomasivat, että opiskelijat eivät olleet oppineet kaikkia peruskäsitteitä. He ymmärsivät, että osa opiskelijoista oli opiskellut asiat vain välikokeita varten, jolloin niistä ei ollut muodostunut aitoa ymmärrystä. Tätä kautta Bergmann ja Sams huomasivat, että vaikka he olivat muuttaneet opetuskäytäntöitään, he edelleen veivät opiskelijoita läpi opetuksen samaan tahtiin riippumatta siitä, olivatko he valmiita etenemään vai eivät. Näin Bergmann ja Sams päätyivät tuomaan käänteiseen opetukseen Bloomin tavoiteoppimisen element-

tejä, jolloin syntyi Flipped Mastery Model -menetelmä. He päättivät hyödyntää tekemäänsä video-kokoelmaa siten, että oppilaat saivat edetä omatahtisesti videosta eli aiheesta toiseen. Tämän muutoksen jälkeen Bergmann ja Sams kokivat, että opiskelijat oppivat asiat syvällisemmin kuin aiemmin, ja kehittyivät myös itseohjautuvammiksi opiskelussaan. (Bergmann & Sams 2012, 9–10.) Flipped Mastery Model -menetelmän ajatusten kautta kehittyi käänteisen oppimisen käsite, jota myös Bergmann ja Sams käyttivät toisessa teoksessaan vuonna 2014 (Bergmann & Sams 2014). Vaikka käänteisen opetuksen ja käänteisen oppimisen käsitteet muistuttavat toisiaan, niillä on selkeä ero. Käänteisessä opetuksessa kyse on ennemminkin opetusmenetelmän tai opetustekniikan muutoksesta, kun taas käänteisessä oppimisessä ei muuteta pelkästään toimintatapoja, vaan kyse on opettamisen ja oppimisen pedagogisten olettamusten ja tausta-ajatusten muutoksesta (Toivola & Silfverberg 2014, 1–2).

Käänteisessä oppimisessä ei siis ole kyse yhdestä tietystä opetusmenetelmästä tai toimintatavasta, vaan sellaisen oppimiskulttuurin luomisesta, jossa tuetaan oppilaiden autonomiaa ja yhteisöllistä oppimista. Siinä oppimisen tukemisella ja ohjaamisella pyritään vastaamaan paremmin yksilöllisten oppijoiden tarpeisiin. (Toivola & Silfverberg 2016, 1.) Käänteisessä oppimisessä korostuvat oppilaskeskeisyyden ja oppimisen inhimillisyyden periaatteet (Toivola ym. 2017, 7). Siinä nostetaan suuremmalle huomiolle humanistiset näkökulmat kuten vapaus, arvokkuus ja yksilön potentiaali oppimisessa (Toivola & Silfverberg 2014, 1). Oppilas nähdään aktiivisena toimijana passiivisen tiedon vastaanottajan sijaan, sillä oppimisen ajatellaan tapahtuvan oppilaan aktiivisen toiminnan ja sinnikkään työnteon tuloksena (Toivola ym. 2017, 26). Käänteisessä oppimisessä oppimiskäsitys on sosiokonstrukttiivinen (Toivola ym. 2017, 22). Sosiokonstruktivismissa korostetaan tiedon rakentumisen sosiaalista luonnetta; oppiminen nähdään prosessina, jossa tietoa rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppimisen myös nähdään toteutuvan tietyyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Sosiokonstruktivismin mukaan oppiminen on laaja-alainen prosessi, jossa opettajalla on mahdollisuus edistää oppilaan mielekästä oppimista muun muassa auttamalla sisäisen motivaation kehittymisessä. (Kauppila 2007, 48.) Käänteisessä oppimisessä yhdistyy kaksi näennäisesti vastakkaista näkökulmaa: yksilöllinen ja yhteisöllinen. Siinä sosiaalinen kanssakäyminen ja oppilaiden yhteistyö nähdään oppimisen suurena tukena ja voimavarana, mutta oppimisen tavoitteet ja oppimisprosessit ovat yksilöllisiä. Oppilaille annetaan mahdollisuus oppia yhdessä, millä nähdään olevan positiivisia vaikutuksia oppimismielekkyyteen ja kouluviihtyvyyteen. (Toivola ym. 2017, 22.)

### 2.2.1 Käänteisen oppimisen pedagoginen malli

Käänteisellä oppimisella ei vielä ole yleisesti hyväksyttyä teoreettista viitekehystä (Toivola ym. 2017, 22). Käänteisen oppimisen verkossa toimiva yhteisö Flipped Learning Network ([www.flippedclassroom.org](http://www.flippedclassroom.org)) määrittelee käänteisen oppimisen pedagogiseksi lähestymistavaksi, jossa opetus muutetaan ryhmäopetuksesta yksilölliseksi opetuksi. Näin syntyy dynaaminen, vuorovaikutteinen oppimisympäristö, jossa opettaja ohjaa oppilaita, kun he toimivat luovasti opiskeltavan aiheen parissa. (Flipped Learning Network 2014.) Koska käänteisen oppimisen juuret ovat koulukäytäntöjen muutoksessa, viimeaikainen keskustelu on keskittynyt lähinnä käänteisen oppimisen käytännön toteutukseen. Pohdinta käänteisen oppimisen pedagogisesta taustasta ja sen teoreettisista syistä on siksi jäänyt puutteelliseksi. Toivola ja Silfverberg ovatkin pyrkineet selvittämään käänteisen oppimisen teoreettista viitekehystä tarkastelemalla sitä oppimiseen ja motivaatioon liittyvien teorioiden valossa (Toivola & Silfverberg 2014, 1). He ovat luoneet käänteisen oppimisen pedagogisen mallin (Toivola ym. 2017, 23; Toivola & Silfverberg 2014, 5), jonka mukaan käänteiseen oppimiseen liittyy kolme osakokonaisuutta: oppilas yksilönä, yhteisö oppimisen mahdollistajana sekä opettajan toiminta (Toivola ym. 2017, 22). Tässä luvussa esittelen käänteistä oppimista näistä kolmesta näkökulmasta.

Yksilötasolla käänteisessä oppimisessä on kyse oppilaan aktiivisesta roolista omassa oppimisessaan. Kun oppilaalle annetaan mahdollisuus ohjata itse omaa oppimisprosessiaan, oletetaan sisäisen motivaation heräävän oppilaassa. (Toivola & Silfverberg 2014, 5–7.) Sisäinen motivaatio tarkoittaa, että yksilö tekee jotakin, koska se itsessään on kiinnostavaa tai nautinnollista, ei esimerkiksi ulkoisen pakon tai palkintojen vuoksi (Ryan & Deci 2000, 55). Koska koulun toimintaa ohjaavat opetussuunnitelma ja sen asettamat tavoitteet, oppilaille ei voida antaa vapautta motivoitua mihin tahansa. Opettajan tulee pyrkiä luomaan oppimisympäristö, jossa oppilaiden motivoitumista opetussuunnitelman mukaisiin tavoitteisiin tuetaan. Käänteisessä oppimisessä opettaja mahdollistaa oppilaan motivoitumisen antamalla hänelle mahdollisuuden opiskella omalla tasollaan ja edetä opinnoissaan omatahtisesti sekä tukemalla oppilaan itseohjautuvuutta ja autonomian tunnetta. (Toivola ym. 2017, 35.)

Heterogeenisissä oppilasryhmissä opetuksen tason valitseminen on haastavaa. Opetuksen tason ollessa liian korkea oppilaalla ei ole todellisia mahdollisuuksia oppimiseen. Jos taas opetuksen taso on oppilaalle liian alhainen, se ei tarjoa hänelle haastetta, mikä johtaa helposti tylsistymiseen. (Toivola ym. 2017, 40.) Näiden ongelmien vuoksi käänteisen oppimisen pedagogisessa mallinnuksessa otetaan huomioon Vygotskyn määrittelemä lähikehityksen vyöhykkeen käsite. Lähikehityksen vyöhyke (zone of proximal development, ZPD) on alue, jossa oppiminen on mahdollista opettajan

tai vertaisen avulla. Tämä alue on täysin itsenäisen osaamisen ja potentiaalisen kehitystason välillä oleva alue, jossa opettajan tai vertaisen rooli on merkityksellinen. (Vygotsky 1978, 86–87.) Käänteisessä oppimisessa oppilaalle annetaan mahdollisuus opiskella sillä tasolla, joka sillä hetkellä sopii hänen lähikehityksen vyöhykkeeseensä parhaiten. Opetuksen eriyttäminen ei vaadi lisäresursseja tai ryhmäkokojen pienentämistä, koska oppilaat eriyttävät oppimistavoitteitaan ja -tyylejään itse. Käänteinen oppiminen antaa oppilaille mahdollisuuden käyttää erilaisia opetuksellisia lähestymistapoja heidän omista heikkouksistaan, vahvuuksistaan ja oppimistyyleistään riippuen. (Toivola & Silfverberg 2014, 4–6.)

Omatahtinen oppiminen on keskeinen osa käänteistä oppimista. Siinä oppilaalla on mahdollisuus aikatauluttaa omaa opiskeluaan, jolloin hänen vastuu omasta oppimisestaan korostuu. Opettaja ei lopeta kokonaan opettamista, vaan hän ei ensisijaisesti opeta kaikkia oppilaita yhtä aikaa. Tämän seurauksena opettajan aikaa vapautuu opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle, joka on oppimisen kannalta merkityksellistä. Käytännössä omatahtinen oppiminen tarkoittaa sitä, että oppilas etenee opinnoissaan vapaasti omaan tahtiinsa esimerkiksi yhden viikon, jakson tai pidemmänkin ajan puitteissa. Alakoulussa omatahtisuutta voi toteuttaa esimerkiksi antamalla oppilaiden itse valita oma työjärjestyksensä. Tämä tapahtuu tietenkin tietyin rajauksin, joita asettavat esimerkiksi koulun tilat ja opettajan työtunnit. Tällainen lukujärjestyksen sisällä annettava valinnanvapaus voi kuitenkin edesauttaa oppilaiden autonomian tunnetta. (Toivola ym. 2017, 43.)

Autonomia ja itseohjautuvuus ovatkin käänteisen oppimisen pedagogisessa mallinnuksessa keskeisiä käsitteitä. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan aktiivista toimintaa, jossa oppilas kykenee suunnittelemaan, ohjaamaan ja arvioimaan omaa oppimistaan (Pintrich & Zuscho 2002, 64). Itseohjautuvuutta tuetaan käänteisessä oppimisessä antamalla oppilaalle selkeät tavoitteet, jotka oppilas voi ymmärtää ja saavuttaa. Opettajan on tärkeää seurata oppilaan edistymistä ja kannustaa myös itsearviointiin, jonka avulla oppilas voi arvioida osaamistaan jatkuvasti oppimisprosessin aikana. (Toivola ym. 2017, 130–131.) Strayerin (2012, 191) mukaan oppilaat käänteisen oppimisen luokissa ovat tietoisempia omasta oppimisprosessistaan, mikä onkin itseohjautuvuuden ensimmäinen vaatimus (Toivola & Silfverberg 2014, 3). Autonomia tarkoittaa valinnan pohjalta tapahtuvaa toimintaa, josta yksilö itse on vastuussa. Autonomia liitetään sisäisen motivaation syntymiseen. (Ryan & Deci 2000, 58.) Käänteisessä oppimisessä oppilaiden sisäistä motivaatiota pyritään kasvattamaan juuri oppilaiden autonomian tunnetta lisäämällä. Tämä tapahtuu lisäämällä valinnanvapautta sekä poistamalla ulkoisen motivaation lähteitä. Tällaisia ovat esimerkiksi kaikille yhteiset kotiläksyt sekä kurssiarvosanan määrittävä kurssikoe, joka ohjaa usein lyhytjänteiseen ja ulkolukuun perustuvaan näennäisoppimiseen. Käänteisessä oppimisessä pyritään siihen, että oppilaat opiskelevat oppimisen itsensä vuoksi, ei ulkoisten pakkojen painostamana. (Toivola ym. 2017, 49.) Oppilaiden ohjaaminen

autonomisiksi oppijoiksi ei kuitenkaan ole helppo tai nopea tehtävä. Esimerkiksi Demetry (2010) huomasi, että 10–15% oppilaista ei työskennellyt aktiivisesti tehtävien parissa käänteisessä oppimisessä. Samalla tämä kuitenkin tarkoittaa, että 85–90% oppilaista onnistui itseohjautuvassa työskentelyssä (Toivola & Silfverberg 2014, 4).

Yhteisö toimii käänteisessä oppimisessä oppimisen mahdollistajana. Oppilaita kannustetaan hyödyntämään yhteisöä omassa oppimisessaan. Varsinaisen oppimisen lisäksi yhteisöllinen oppiminen kehittää oppimisen metataitoja. Käänteisessä oppimisessä yhteisöllinen oppiminen mahdollistetaan, kun annetaan oppilaille vapaus liikkua luokassa ja keskustella muiden kanssa. (Toivola ym. 2017, 52.) Yhteisöllisellä oppimisella (collaborative learning) ei ole selkeää, vakiintunutta määritelmää, vaan sitä käytetään kirjavasti monin eri tavoin. Samasta ilmiöstä puhutaan myös eri termein, kuten esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen (co-operative learning) käsitteellä. (Koivula 2010, 38.) Yhteisöllinen oppiminen määritellään yleisimmin mm. Dillenbourgin mukaan sellaiseksi toiminnaksi, jossa kaksi tai useampi henkilö oppii tai pyrkii oppimaan jotakin yhdessä (Dillenbourg 1999, 2). Yhteisöllisessä oppimisessä painotus on ryhmän toiminnassa, sillä se edellyttää ryhmän jäseniltä yhteiseen päämäärään sitoutumista ja vastuunkantoa toistensa oppimisesta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppimistehtävä on usein jaettu osiin, joista ryhmän jokainen jäsen tekee oman osansa. Nämä tehtävän eri osat kerätään sitten yhteiseksi tuotokseksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen on siis ryhmässä työskentelyä, jossa yksilö kuitenkin kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. (Löfström & Nevgi 2011, 314.) Käänteisessä oppimisessä käytetään yhteisöllisen oppimisen käsitettä, koska siinä tavoite on oppimisprosessi itsessään, ei lopputulos (Toivola & Silfverberg 2014, 7). Näin ollen siinä ei ole kyse niinkään yksittäisen tehtävän suorittamisesta, vaan vuorovaikutuksesta ja oppimisen ohjaamisen taitojen kehittymisestä (Toivola ym. 2017, 52).

Käänteinen oppiminen vaatii opettajalta hänen pedagogisten uskomustensa ja käytäntöjensä uudelleenmäärittelyä. Opettajan täytyy uskaltaa luopua oppimistilanteen täydestä kontrollista ja luottaa oppilaiden kykyyn ja haluun oppia. Näin opettaja torjuu ajatuksen siitä, että passiiviset oppilaat oppisivat aktiivisen opettajan kautta. (Toivola & Silfverberg 2014, 1–2.) Käänteinen oppiminen vaatii opettajalta vahvaa läsnäoloa, mutta opettajan on osattava myös ”astua sivuun”. Opettajan ei siis tule ohjata oppimista liian voimakkaasti, jottei oppilaan oma aktiivisuus jää vähäiseksi. (Toivola ym. 2017, 42.) Liian usein oppilaan autonomian tukeminen on rajoittunutta. Käytännössä monet opettajat antavat oppilaille päätösvaltaa vain asioissa, jotka eivät ole keskeisiä oppimisen kannalta, koska he haluavat estää oppilaita tekemästä pedagogisesti huonoja valintoja. Käänteisessä oppimisessä opettaja kannustaa oppilaita olemaan oman oppimisprosessinsa johtajia, suunnittelijoita ja toteuttajia. (Toivola & Silfverberg 2016, 6.) Opettajan tehtävä ei ole tiedon antaminen suoraan oppi-

laalle, vaan oppilaan auttaminen silloin, kun hän kokee tarvitsevänsä apua. Tähän yksilölliseen ohjaamiseen saadaan aikaa luopumalla kaikille yhteisistä opetustuokioista. (Toivola ym. 2017, 58.) Toivolan (2016, 248) tutkimuksen mukaan yksi opettajien ongelma opetuskulttuurin muutoksessa on oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden ilmentämä vastustus muutosta kohtaan. Monet opettajat ajattelevat, että käänteisessä oppimisessä on riski, että kaikki oppilaat eivät opi kaikkea, mitä heidän pitäisi oppia. Sama ongelma piilee kuitenkin perinteisemmässäkin opetuksessa, vaikka sitä ei aina tunnisteta. Oppilas, joka saa kokeesta arvosanan 5, voi jatkaa aiheen opiskelua eteenpäin, vaikka on selvää, että hän ei ole oppinut kaikkea. Vaikuttaa siltä, että kunhan opettaja käsittelee kaikki määrättyt aiheet, asiat ovat hyvin riippumatta siitä, ovatko oppilaat oppineet vai eivät. (Toivola & Silverberg 2016, 7.)

## 2.2.2 Käänteisen oppimisen käytäntö

Kuten sanottu, käänteinen oppiminen ei edellytä yhtä, tietynlaista opetusmenetelmää tai toimintatapaa, vaan tärkeintä on, että opetus on oppilaskeskeistä. Koska käänteisen oppimisen peruseriaate on antaa oppilaille enemmän vapautta ja toisaalta vastuuta omasta oppimisestaan, jolloin oppilas itse ohjaa omaa oppimisprosessiaan, ovat selkeiden tavoitteiden asettaminen sekä kannustava ja jatkuva palaute tärkeässä roolissa. Opettajan on syytä selkiyttää ensin itselleen oppimisen tavoitteet suunnitteleamalla opetustaan. Suunnittelua voi tehdä kolmella tasolla: lukuvuosi-, jakso- ja viikkosuunnitteluna. Lukuvuosisuunnittelu auttaa hahmottamaan lukuvuoden opetussuunnitelman mukaiset oppisisällöt, joiden pohjalta voidaan muodostaa edelleen jaksosuunnitelmia. Tarkastelemalla koko lukuvuoden oppisisältöjä voidaan myös löytää eri oppiaineiden toisiinsa liittyviä kokonaisuuksia ja sisällyttää nämä samoihin jaksoihin, jolloin on mahdollista eheyttää opetusta. Lukuvuosisuunnitelman pohjalta tehdään jaksosuunnitelmat. Omatahtisessa ja itseohjautuvassa etenemisessä jaksosuunnitelmat ovat välttämättömät, koska oppilaalla täytyy olla ohjeet yhtä tai kahta oppituntia pidemmälle ajalle. Jaksosuunnitelmassa opettaja määrittelee jakson sisällön, tavoitteet ja arviointiperusteet. Viikkosuunnitelmassa oppiminen aikataulutetaan tarkemmin, sillä sen avulla määritellään ne aiheet ja asiat, jotka jokaisen tulisi oppia viikon aikana. Viikkosuunnitelma on ikään kuin oppimisen minimitahti. Sen avulla oppilas saa kokonaiskuvan viikon työmäärästä. Luokanopettaja Markus Humalojan mukaan huolellinen jaksosuunnittelu voi vähentää työstressiä, sillä kertaluontoisen suunnittelutyön jälkeen aineen suunnittelua ei tarvitse tehdä jatkuvasti. Toinen tapa vähentää työn kuormittavuutta on suunnittelutyön jakaminen kollegoiden kanssa. (Toivola ym. 2017, 72–83.)



Oppimisjakson suunnittelussa voi olla hyödyllistä rakentaa jakso visuaaliseksi kuvioksi tai kaavioksi. Tätä visualisointia voi hyödyntää myös jakson selkiyttämiseksi oppilaille esimerkiksi oppimispolun muodossa. Oppimispolku voi olla paperisena tai sähköisessä muodossa, ja se sisältää oppimistehtävien ohjeet ja tavoitteet. Sen tarkoitus on lisätä oppilaiden autonomian tunnetta, itseohjautuvuutta ja helpottaa oppimisen edistymisen seuraamista. Esimerkiksi Humalojan alakouluopetuksessa oppimispolku sisältää ohjeet siitä, mitä opiskellaan, mitkä ovat oppimateriaalit, mitä apuvälineitä on käytössä, miten oppiminen osoitetaan opettajalle sekä kuinka oppiminen arvioidaan. Oppimispolun lisäksi oppimista voi aikatauluttaa viikkosuunnitelmina, esimerkiksi Humalojan opetuksessa oppilaille annettavina viikkourakoina. Urakkataulukosta oppilas näkee, mitä sillä viikolla tulisi olla suoritettuna. Kun opetus järjestetään tällaisen viikkosuunnitelmaan muotoon, opettaja ei pidäkään yhteisiä opetustuokioita, vaan opettaa luokkaan syntyneitä tiimejä, jotka työstävät sillä hetkellä samaa tehtävää. Oppilaan itsemääräämisen tunnetta voidaan vahvistaa antamalla hänen itse päättää, mitä ainetta hän milloinkin opiskelee, miten laajasti hän sitä opiskelee ja miten hän osoittaa opettajalle oppimisensa. Oppilas voi valita oman kiinnostuksensa mukaan, opiskeleeko aiheesta vain välttämättömimmät, opetussuunnitelman edellyttämät sisällöt, vai perehtyykö aiheesta annettuun lisämateriaaliin. (Toivola ym. 2017, 75–85.)

Vaikka käänteisen opetuksen mukainen opetusvideoiden käyttö ei ole käänteisen oppimisen keskiössä (Toivola ym. 2017, 124), tietotekniikasta voi olla suurta hyötyä käänteisen oppimisen toteuttamisessa. Opiskelun omatahtisuus ja sen kautta myös eriytyminen voi mahdollistua digitaalisten välineiden ja sovellusten avulla. Perinteisiin oppimateriaaleihin verrattuna digitaalisia materiaaleja on helpompi muokata ja jakaa kohdennetulle ryhmälle. Näin saadaan aikaan eriyttävää materiaalia, joka tarjoaa juuri sopivaa aineistoa kullekin oppilaalle. Sähköisten välineiden avulla oppimisen yhteisöllisyyttä voi myös tukea. Oppilaat voivat prosessoida tietoa ja oppia yhdessä esimerkiksi yhteisiä muistiinpanoja kirjoittamalla. Jaetussa sähköisessä tiedostossa jokainen ryhmän jäsen pystyy kirjoittamaan ja täydentämään muistiinpanoja yhtä aikaa. Esimerkiksi tällainen yhteisten muistiinpanojen kirjoittaminen on hyödyllistä, koska samalla oppilaat keskustelevalle ja suunnittelevat yhdessä työtään. Sähköiset työkalut voivat näin mahdollistaa yhtäaikaista kasvokkaisen keskustelun ja kaikkien oppilaiden osallistumisen kirjoitusprosessiin. Sähköisten työkalujen avulla on myös mahdollista helposti luoda oppilaille paljon tietoa sisältäviä oppimispolkuja ja itsearviointialustoja. Näiden avulla opettajan on mahdollista saada reaaliaikaisesti tietoa oppilaiden edistymisestä. (Toivola ym. 2017, 101–102.)

Humaloja kertoo Toivolan ym. (2017) teoksessa omista kokemuksistaan käänteisen oppimisen käyttöönotosta. Vaikka opiskelutavan muutos oli neljäsluokkalaisille suuri, oli oppilaiden motivaatio korkea ensimmäisistä päivistä lähtien. Oppilaat pyrkivät nopeaan etenemiseen sekä tehtävien että

itsearviointien suhteen. Niinpä opettaja joutui muistuttamaan oppilaita itsearvioinnin huolellisen tekemisen merkityksestä sekä siitä, että koulussa ei olla suorittamassa vaan oppimassa. Monet oppilaista omaksuivat yllättävän hyvin avun kysymisen ja ohjauksen pyytämisen tavan, vaikkakaan kaikki eivät onnistuneet pääsemään irti ajatuksesta, että virheitä ja ohjauksen pyytämistä tulee välttää. Alun innostuksen jälkeen lukukauden edetessä oppilaat alkoivat huomata opiskelutavan ja sen tuoman vastuun vaativan paljon työtä ja omaa ajattelua. Myös digitaalisten välineiden käytön lisääntyminen aiheutti ahdistusta. Näiden seikkojen myötä oppilaissa ilmeni väsymystä ja turhautumistakin, jolloin oli havaittavissa aiemmin korkealta vaikuttavan motivaation notkahdus. Tilanne vaati Humalojan mukaan keskustelua oppimisen perimmäisistä taidoista kuten itsesäätelystä, sinnikkyudesta ja onnistumisista nauttimisesta. Myös keskustelut vastuun ja vapauksien suhteesta auttoivat tilanteen etenemisessä. Oppilaat olivat lopulta sitä mieltä, että käänteisen oppimisen opiskelutyyli on motivoivampi kuin jokapäiväinen opettajajohtoinen eteneminen. Ajan myötä oppilaat myös alkoivat hallita paremmin oman opiskelunsa suunnittelua ja teknologian hyödyntämistä. Suuri muutos ei sujunut täysin ongelmitta, mutta pienten vaikeuksien jälkeen Humaloja kuvaa oppilaiden opiskelumotivaation tasoa ”erinomaisen kouluviihtyvyyden” mukaiseksi. (Toivola ym. 2017, 36–37.)

### 2.2.3 Arviointi käänteisessä oppimisessa

Kun pyritään mahdollistamaan oppilaan itseohjautuvuuden kehittyminen ja omatahtinen eteneminen, on monipuolisella, oppimista ohjaavalla ja tukevalla arvioinnilla suuri merkitys. Käänteisessä oppimisessa korostetaan oppimisen aikaisen arvioinnin roolia, jossa tärkeässä osassa ovat itsearviointi ja vertaisarviointi. (Toivola ym. 2017, 89; 92.) Formatiivisella eli oppimisen aikaisella arvioinnilla pyritään selvittämään oppimisen senhetkinen taso sekä ne toimenpiteet, jolla oppimista voidaan edelleen edistää kohti annetun tavoitteen saavuttamista. Oppimisen aikainen arviointi voidaan liittää Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen, sillä oppimisen aikaisen arvioinnin avulla opettaja voi ohjata oppimista kohti oppilaan lähikehityksen vyöhykettä. (Shepard 2005, 66–67.) Ajatus siitä, että arvioinnilla voitaisiin tukea oppimista, ei ole uusi, sillä jo esimerkiksi tavoitteoppimisen kehittäjä Bloom ehdotti, että arvioinnin rooli olisi oppimisen tukeminen pelkän osaamisen osoittamisen sijaan. Silti pitkään arvioinnin suurimpana tehtävänä nähtiin oppilaiden suoritusten ja osaamisen mittaaminen. Tällöin arviointi saattoi oppimisen kehittämisen sijaan jopa rajoittaa oppimista. Nytemmin arvioinnin tehtävän on laajemminkin hyväksytty liittyvän myös oppimisen ohjaamiseen. (William 2011, 13.) Oppimisen aikaisen arvioinnin toteuttaminen vaatii, että opettajat ja oppilaat keskittyvät arvosanojen sijaan oppimiseen itseensä (Shepard 2005, 70). Arviointi

tulee nähdä pikemminkin prosessina kuin arvosanan tuottavana suorituksena (Toivola ym. 2017, 90).

Käänteisessä oppimisessa keskeiseen itseohjautuvuuteen liittyy oppilaan kyky arvioida omaa oppimistaan ja sitä kautta kehittää toimintaansa. Myös oppilaiden välinen yhteistyö on käänteisessä oppimisessa tärkeää, jolloin vertaisarviointi on luonteva osa oppimisen aikaista arviointia. (Toivola ym. 2017, 90.) Itsearviointi ja vertaisarviointi ovat oppilaslähtöisiä arviointiprosesseja, joiden kautta oppilas voi paremmin ymmärtää työnsä tavoitteet ja ohjeistukset ja soveltaa niitä työskentelyssään. Näiden arviointimenetelmien avulla oppilaat ovat myös vähemmän riippuvaisia opettajastaan. (Harris & Brown 2013, 102.) Itse- tai vertaisarvioinnin tarkoituksena ei ole helpottaa opettajan työtä tai auttaa opettajaa määrittämään arvosanaa (Shepard 2005, 69; Toivola ym. 2017, 90). Vertaisarvioinnissa keskeistä on suorituksen arvioinnin sijaan palaute ja toisen oppilaan tukeminen sen avulla (Toivola ym. 2017, 90). Itsearviointi onnistuessaan voi kehittää oppilaan ajattelun taitoja ja vaikuttaa motivaatioon (Shepard 2005, 69).

Klenowskin (1995) tutkimuksen mukaan itsearviointi auttoi opiskelijoita ymmärtämään paremmin arviointikriteerejä sekä arvostamaan enemmän opettajan kommentteja ja palautetta kuin arvosanaa. Harrisin ja Brownin (2013) tutkimuksessa sekä opettajat että opiskelijat näkivät itse- ja vertaisarvioinnin hyödyllisinä, koska ne kehittävät opiskelijoiden itsesäätelyä sekä mahdollistavat paremmin kohdennetun opetuksen. Toisaalta opettajan vastuu arvioinnissa korostui, sillä opiskelijat eivät pitäneet itse- ja vertaisarviointia oikeana arviointina, ja opettajien mukaan koulujen perinteiset arviointikäytännöt rajoittavat itse- ja vertaisarvioinnin roolia. Myös esimerkiksi luottamuksen puute opiskelijoiden välillä sekä opiskelijoiden epävarmuus kyvystään arvioida omaa tuotostaan nähtiin itse- ja vertaisarvioinnin haasteina. Kaiken kaikkiaan opiskelijat suhtautuivat hyvin eri tavoin itse- ja vertaisarviointiin, mikä opettajan tulisikin ottaa huomioon näitä arviointitapoja käyttäessään.

Perinteiset kokeet voivat olla oppimisen kannalta ongelmallisia, koska ne eivät välttämättä mittaa oppilaan kykyä oppia. Joskus kyse voi olla vain opetetun mekaanisesta muistamisesta. Kokeen merkitystä oppimisen mittarina voi vähentää antamalla oppilaille mahdollisuuksia osoittaa osaamisensa kokeen lisäksi muillakin tavoin, esimerkiksi muiden jakson aikana tehtyjen tuotosten kautta. Oppiaineiden sisältöosaamisen itsearviointiin voi hyödyntää esimerkiksi erilaisia sähköisiä tehtäviä, jotka antavat palautteen heti tehtävän jälkeen. Sisältöosaamisen lisäksi on tärkeää tehdä itsearviointia oppimistaitojen kehittymisestä. Tähän tarkoitukseen Humaloja kehitti konkreettisen oppimistaitoja kuvaavan tavoitenuolen, joka havainnollistaa oppilaalle tarvittavia oppimistaitoja ja antaa mahdollisuuden arvioida ja seurata niiden kehittymistä. Tämän tavoitenuolen avulla oppilas voi asettaa itselleen oppimistaitoihin liittyviä tavoitteita. Tavoitenuolta käytetään myös jokaisen jakson päätteeksi käytävässä arviointikeskustelussa. Tässä keskustelussa opettaja ja oppilas pohtivat

yhdessä oppilaan oppimistaitojen sen hetkistä tasoa. Humalojan kokemuksen mukaan tavoitenuoli ja sen pohjalta käytävät arviointikeskustelut ovat auttaneet oppilaita pyrkimään parempiin oppimistaitoihin. (Toivola ym. 2017, 90–93.)

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerron tutkimuksen toteutuksen eri vaiheista. Aluksi esittelen tutkimukseni lähtökoh-  
tia, jonka jälkeen kerron kohderyhmän sekä aineistonkeruutapojen valinnasta. Koska aineistoa ke-  
rättiin usealta eri kohderyhmältä eri tavoilla, esittelen omissa luvuissaan kutakin aineistonkeruutapaa  
sekä hahmottelen lukijalle aineistonkeruun ajallista kulkua.

## 3.1 *Tutkimuksen lähtökohdat*

Ennen kuin kerron varsinaisesti tutkimuksen toteutuksesta, esittelen tutkimukseni lähtökohtia.  
Aluksi esittelen tutkimuskysymykset, jonka jälkeen kerron tutkimusotteesta.

### 3.1.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen opetusmenetelmä tavoitetyöskentely sitä toteutta-  
neen opettajan mukaan on. Lisäksi tavoitteena on selvittää oppilaiden ja heidän vanhempiansa ko-  
kemuksia tavoitetyöskentelystä. Tutkimuskysymykset ovat

- 1) Millainen opetusmenetelmä tavoitetyöskentely on opettajan kokemana?
- 2) Millaisena opetusmenetelmänä vanhemmat kokevat tavoitetyöskentelyn?
- 3) Millaisena opetusmenetelmänä oppilaat kokevat tavoitetyöskentelyn?

### 3.1.2 Laadullinen kokemuksen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut tutkimukseen osallistuvien yksilöllisestä merki-  
tyksenannosta tutkittavan ilmiön suhteen (Kiviniemi 2007, 76). Siinä ollaan kiinnostuneita osallis-  
tujen näkökulmista, jokapäiväisistä käytännöistä ja tutkimusaihetta koskevasta tutkittavien arkitie-  
dosta (Flick 2007, 2). Tähän tutkimukseen valikoitui laadullinen tutkimusote, koska tutkimuksen  
tarkoituksena oli selvittää ja kuvata, millainen opetusmenetelmä tavoitetyöskentely on opettajan,  
vanhempien ja oppilaiden mukaan. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta onkin todellisen elämän ja

sen moninaisuuden kuvaaminen. Siinä tavoitteena on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157.) Tässä tutkimuksessa tavoitteena olikin saavuttaa kokonaisvaltainen kuvaus tavoitetyöskentelystä.

Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessina. Koska laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuväline on tutkija itse, aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat voivat kehittyä tutkijan tietoisuudessa tutkimusprosessin edetessä. Tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät välttämättä myöskään ole selkeästi etukäteen jäseneltävissä. Esimerkiksi tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muotoutua tutkimuksen edetessä. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, ettei tutkimusongelmaa ole tutkimuksen alussa ilmaistu täsmällisesti, vaan se täsmentyy tutkimuksen aikana. (Kiviniemi 2007, 70–71.) Tässäkin tutkimuksessa tuli esiin laadullisen tutkimuksen prosessimaisuus. Tutkimusprosessin alussa tarkoitus oli selvittää vanhempien ja oppilaiden kokemuksia tavoitetyöskentelystä. Opettajan haastattelua oli tarkoitus käyttää vain tavoitetyöskentelyn käytön kuvaamiseen. Kun opettajan haastattelusta ilmeni monenlaisia opettajan kokemuksia tavoitetyöskentelystä, päädyttiin ottamaan tutkimuksen kohteeksi myös opettajan kokemukset. Näin oli mahdollisuus saavuttaa vielä kokonaisvaltaisempi kuvaus tavoitetyöskentelystä.

Laadullinen tutkimus on tyypillisesti melko aineistokeskeistä. Siinä ei ole kyse niinkään etukäteen valitun teorian testaamisesta, vaan vähitellen, tutkimusprosessin kuluessa tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä. Tämä aineistokeskeisyys ei tarkoita sitä, etteikö tutkija olisi tutkimusprosessin alussa valinnut mitään teoreettista näkökulmaa. Tutkijan teoreettiset näkökulmat ovat alusta asti osaltaan suuntaamassa tutkimusta, jota vähitellen käsitteellistyvät näkemykset sitten rikastavat. (Kiviniemi 2007, 74.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva tavoitetyöskentely oli tutkimusprosessin alussa minulle melko tuntematon opetusmenetelmä, josta ennen opettajan haastattelua minulla ei ollut kovinkaan paljon tietoa. Tavoitetyöskentelystä saamani yleisen kuvauksen perusteella tutustuin jo ennen haastattelua tavoiteoppimisen teoriaan. Haastattelun jälkeen ja tutkittavan ilmiön koko ajan selkiytyessä teoreettiseen viitekehykseen tuli mukaan tavoiteoppimisen periaatteita hyödyntävä käänteinen oppiminen, josta muodostuikin tutkimuksen tärkein käsite. Kun laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohde vähitellen selkiytyy, tutkijalle selviää, mihin teoreettisiin näkemyksiin vielä kannattaisi syventyä (Kiviniemi 2007, 76).

Vaikka tavoitetyöskentely ei tutkimuksen teon aikaan ollut luokalla käytössä, oli tavoitteena saavuttaa mahdollisimman aito ja kokonaisvaltainen kuva siitä. Siksi päädyttiin juuri kokemusten tutkimiseen. Kokemuksia tutkimalla voidaan saavuttaa kuvaus siitä, millaisena tavoitetyöskentely on opettajalle, vanhemmille ja oppilaille näyttäytynyt. Siksi kokemusten tutkiminen sopi tähän tutkimukseen paremmin kuin esimerkiksi käsitysten tai mielipiteiden tutkiminen. Kokemus on aina

yksilöllinen ja henkilökohtainen, kun taas käsityksiin saattaa vaikuttaa enemmän ympäröivä maailma ja yleiset tavat käsittää asiat. Käsitystä tai mielipidettä kysyttäessä tutkittava voi kertoa sellaista, jonka hän on oppinut tai omaksunut, mutta ei itse todellisuudessa toimi tai koe siten. Abstraktien kysymysten sijaan kokemuksen tutkimisessa tavoitellaan tutkittavan omaa kokemusta, jossa hän on itse subjektina konkreettisessa tilanteessa. (Laine 2015, 40–41.) Kokemusten tutkimisen avulla tässä tutkimuksessa pyrittiin saamaan selville tutkittavien henkilökohtaisia kokemuksia tavoitetyöskentelystä.

Kokemuksen tutkimisen yhteydessä puhutaan usein fenomenologisesta tutkimussuuntauksesta. Fenomenologia on juuri eletyn kokemuksen tutkimusta. Siinä tutkitaan sitä, millaisena maailma ihmiselle näyttäytyy välittömän kokemuksen kautta sen sijaan, että sitä käsitteellistettäisiin, teoretisoitaisiin tai kategorisoitaisiin. Fenomenologia nähdään nykyisin yhtenä vaihtoehtona toteuttaa laadullista tutkimusta. Fenomenologia on kuitenkin myös termi, joka voi saada melko erilaisia merkityksiä teoreettisesta tai käytännöllisestä kontekstista riippuen. (Adams & van Manen 2008, 614.) Fenomenologian perustajana on pidetty filosofi Edmund Husserlia, mutta fenomenologiaan on aikojen saatossa vaikuttanut useat eri ajattelijat (Moran 2000, 1). Nämä eri ajattelijat ovat luoneet fenomenologian sisälle erilaisia suuntauksia, jotka painottavat erilaisia asioita. Eri fenomenologisiin suuntauksiin kuuluu myös useita keskeisiä käsitteitä, joiden kautta fenomenologian perimmäinen olemus määrittyy. (Adams & van Manen 2008, 614–615.) Fenomenologisessa tutkimuksessa aineiston analyysi toteutetaan fenomenologisen metodin avulla (Metsämuuronen 2006, 93). Tämä metodi sisältää tietyt vaiheet, joiden mukaan analyysissä edetään (ks. Virtanen 2006, 170–197). Tässä tutkimuksessa fenomenologian keskeiseen käsitteistöön ei syvennytä sen merkityksen vaatimalla laajuudella, eikä aineiston analyysia toteuteta fenomenologista metodologiaa käyttäen. Siksi tämä tutkimus ei ole puhtaan fenomenologinen, vaan pikemminkin fenomenologisen tutkimussuuntauksen piirteitä sisältävä.

Fenomenologisia piirteitä otettiin mukaan tutkimukseen, koska fenomenologiassa korostetaan välittömän kokemuksen kautta syntyvää aitoa ymmärrystä. Siinä ei pyritä yleistysten tekemiseen, vaan ymmärrykseen ihmisten senhetkisestä merkitysmaailmasta jonkin asian suhteen (Laine 2015, 32–34). Opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemuksia selvittämällä pyritään lisäämään ymmärrystä tavoitetyöskentely-opetusmenetelmästä. Tämän ymmärryksen avulla tavoitetyöskentelyä voidaan kehittää edelleen toimivammaksi pedagogiseksi kokonaisuudeksi. Fenomenologiassa pyritään tekemään tietoiseksi ja näkyväksi se, minkä tottumus on häivyttänyt huomaamattomaksi, tekemään jo koettu tietoisesti ajatteluksi. Kaiken toiminnan tietoinen kehittäminen vaatii, että olemassa olevia toimintatapoja ja niiden merkityksiä ymmärretään. (Laine 2015, 32–34; 50.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ja tutkittava kohde ovat osa samaa maailmaa, joten tutkija on osa merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tutkija ei voi päästä tämän merkitysyhteyden ulkopuolelle, joten hänen oma tapansa ymmärtää tutkittava ilmiö vaikuttaa koko ajan tutkimukseen. Ihmistä tutkivalla ei näin ollen ole mahdollisuutta päästä kokonaan ulkopuolisen tarkkailijan rooliin. (Varto 2005, 34.) Tähän liittyen fenomenologisessa menetelmässä on keskeistä erityislaatuinen asenteenmuutos, jota kutsutaan fenomenologiseksi reduktioksi. Siihen pyritään, jotta tutkittavien kokemuksia voitaisiin aidosti ymmärtää. Fenomenologisessa reduktiossa tutkijalta edellytetään luonnollisen asenteen keskeytystä. Husserlin määrittelemä luonnollinen asenne tarkoittaa ihmisen luontevaa, arkista ja jokapäiväistä suhdetta todellisuuteen. (Pulkkinen 2010, 28–29.) Luonnollisen asenteen keskeytyksellä tutkija pyrkii ymmärtämään, mikä toisen ihmisen kokemuksissa on olennaista. Suomessa Husserlin ajatuksia eteenpäin vienyt Perttula liittyy tähän myös sulkeistamisen, jonka avulla tutkija pyrkii tietoisesti tunnistamaan omasta ajattelustaan tutkittavaan ilmiöön liittyviä merkityssuhteita ja siirtämään ne pois mielestään tutkimuksen ajaksi. Sulkeistamisen tulee olla mukana aineiston analyysin alusta sen loppuun saakka. Tutkijan tulee siis jatkuvasti pohtia sitä, onko hänelle muodostuva kokemus peräisin tutkimusaineistosta vai hänen omasta tulkinnastaan tai kokemuksestaan. (Perttula 2005, 144–145.)

Usein tutkimuksen kohteeksi on valikoitunut asia tai ilmiö, jonka tutkija kokee tärkeäksi ja näin tutkimukseen velvoittavaksi (Varto 2005, 50). Koska olen kokenut tärkeäksi tutkia opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemuksia tietystä opetusmenetelmästä, liittyy aiheeseen väistämättä myös omia ajatuksiani ja tuntemuksiani. Siksi sulkeistamisen idea oli tärkeä tutkimukseni analyysivaiheessa. Tämä tarkoitti sitä, että pyrin ennen aineiston analyysia tunnistamaan aiheeseen liittyvät merkityssuhteeni sekä myös tarkistamaan jatkuvasti analyysin edetessä, että oma kiinnostukseni aiheesta ei vaikuta aineistosta havaitsemieni kokemusten laatuun. Jos sulkeistamista ei ennen analyysivaihetta tapahdu, saattaa tutkija ymmärtää tutkittavan kokemuksesta sen, mitä hän jo aiemman tietonsa ja käsitystensä perusteella ymmärtää. Sulkeistaminen siis mahdollistaa sen, että tutkija voi ylipäättään ymmärtää toisen ihmisen kokemusta. (Perttula 2005, 145.) Tässä tutkimuksessa opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemuksia avointen kyselyjen sekä haastattelujen avulla tutkiessa sulkeistaminen tuli esille jo kysymysten asettelussa. Kysymysten tuli olla mahdollisimman avoimesti esitettyjä ja mahdollisimman vähän rajattuja, jottei omat ennakkokäsitykseni vaikuttaisi vastauksiin. Mikäli sulkeistamista ei tapahdu, saattaa tutkijan omat kokemukset vaikuttaa kysymysten muotoon ja sitä kautta vastauksiin. Tämän vuoksi jo kyselyitä muotoillessa ja haastatteluja suunnitellessa omien ennakkokäsitysten tunnistaminen oli tarpeen.



Kokemukselle luonteenomaista on sen omakohtaisuus, subjektiivisuus (Suorsa 2011, 174). Tutkimukselta on kuitenkin perinteisesti edellytetty objektiivisuutta, ja subjektiivisuus on nähty vastakkaisena tieteellisyyden vaatimuksille. Perttulan mukaan fenomenologisen kokemuksen tutkimuksen tavoitteena voi olla objektiivisuus, silloin kun se ymmärretään kohteenmukaisuutena. Siihen liittyy kaksi laajaa ehtoa. Ensinnäkin tutkimuksen tieteenteoreettisen perustan, kuten tutkijan maailmäkäsityksen ja ihmiskäsityksen, ja empiirisen osuuden tulee muodostaa johdonmukainen ja ehyt kokonaisuus. Toiseksi tutkimuksen empiirinen osuus tulee toteuttaa niin, että tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkittavien elävään kokemukseen ja niiden kuvauksiin. Jälkimmäiseen liittyy vahvasti aiemmin kuvattu reduktio. (Perttula 2005, 156–157.) Ensimmäinen ehto liittyy tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Nämä ovat laajoja teoreettisia kysymyksiä, lähestymiskehyksiä, joihin jokaisen tutkijan on otettava kantaa voidakseen ylipäätään tehdä tutkimusta. (Laine 2015, 37.)

Avaan tässä lyhyesti tämän tutkimuksen ontologisia, epistemologisia ja paradigmaattisia lähtökohtia, jotka luovat tutkimuksen tieteenteoreettisen perustan. Ontologia viittaa tutkijan uskomuksiin todellisuuden luonteesta. Se on siis tutkimusta olemassaolostamme ja todellisuuden perustavanlaatuisesta luonteesta. Epistemologia tarkastelee tiedon ja tutkijan suhdetta läpi tutkimuksen. Se käsittelee sitä, miten olemme päätyneet tietämään sen, mitä tiedämme. Paradigma viittaa kokonaisvaltaiseen teoreettiseen viitekehykseen. Se on tapa ajatella tai nähdä maailma. Paradigma on tutkijalle perustana kaikessa, mitä hän tekee. (Killam 2013, 5–8.) Tämän tutkimuksen ontologinen lähtökohta on relativistinen. Relativismissa ajatellaan, että todellisuuksia tai ”totuuksia” on monia, ja ne ovat kontekstisidonnaisia. Epistemologinen lähtökohta on subjektiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien suhde on subjektiivinen. Tutkimuksesta saatavaa tietoa ei pidetä objektiivisena totuutena, vaan yksilöiden subjektiivisina kokemuksina. (Killam 2013, 7–8.) Tutkimusparadigma on interpretivistinen eli tulkinnallinen. Sen pääajatus on, että tutkimus ei voi koskaan olla objektiivisesti ulkoapain havainnoitua, vaan sitä täytyy tarkastella sisältäpäin ihmisten kokemusten kautta. Tässä paradigmassa tutkijat pyrkivät pikemminkin ymmärtämään asioita, kuin selittämään niitä. (Mack 2010, 7–8.) Nämä tieteenteoreettiset perusajatuksot ohjasivat tutkimustani, jossa pyrin juuri ymmärtämään opettajan, vanhempien ja oppilaiden kokemuksia tavoitetyöskentelystä. Pidin aineistosta saatavaa tietoa jokaisen siihen osallistuvan yksilön subjektiivisina kokemuksina.

Fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaan tutkijan täytyy hyväksyä se, että tutkittavaksi ei asetu ihmisen elämä tai siinä eletty kokemus kokonaisuutena, vaan tutkijan on tyydyttävä kokonaisuudesta vähempään. Tällaista tutkimus, myös kokemusten tutkiminen, aina jossain määrin on. (Perttula 2005, 139.) Vaikka täydellistä kokonaiskuvaa tutkittavista kokemuksista ei fenomenologisen tutkimuksenkaan avulla ole mahdollista saada, tutkija voi kuitenkin arvioida oman tutkimuksensa

onnistuneisuutta. Tutkimusta voi pitää onnistuneena, jos se näyttää tutkitun ilmiön meille aikaisempaa selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin. Tutkimuksen onnistuttua ymmärrämme tutkittua asiaa paremmin kuin tutkimuksen alussa. (Laine 2015, 49.) Näitä tutkimuksen onnistuneisuuden liittyviä periaatteita voi soveltaa myös tähän tutkimukseen. Tutkimuksen onnistuneisuudesta voidaan puhua myös tutkimuksen luotettavuutena, ja tämän tutkimuksen luotettavuutta käsittelen myöhemmin luvussa 5.

### 3.2 Kohderyhmän valinta

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen kohderyhmä on valittu tarkoituksellisesti. Kyseessä on siis harkintaotanta. Harkintaotannan tarkoituksena on valita tutkimukseen mukaan tapauksia, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta. Myös suhteellisen pienen otanta on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. (Patton 1990, 169.) Tässä tutkimuksessa toteutui suhteellisen pienen harkintaotanta. Tämä johtuu tutkimuksen luonteesta. Tavoitetyöskentelyn opetusmenetelmä on ollut käytössä juuri tällä yhdellä opettajalla yhden alakoululuokan kanssa. Käänteistä oppimista soveltavia opetusmenetelmiä olisi Suomesta löytynyt toki muitakin. Kiinnostuin kuitenkin käänteisestä oppimisesta juuri tavoitetyöskentelyyn törmättyäni, joten oli luontevaa päätyä tutkimaan juuri tätä opetusmenetelmää. Koska käänteisen oppimisen käyttöä alakoulussa ei ole Suomessa vielä juuri tutkittu, halusin tutkia yhtä sen sovellusta syvällisemmin sen sijaan, että olisin ottanut tutkimukseen mukaan useamman opetusmenetelmän. Näistä syistä tutkimukseni kohderyhmäksi valikoitui juuri nämä tietyt henkilöt. Tällaisesta tapauksesta käytetään nimitystä äärimmäinen tai poikkeava otanta (Patton 1990, 169).

Tutkimukseni kohderyhmä oli yksi opettaja, yhden luokan 24 oppilasta sekä heidän 24 vanhempaansa, kun jokaista oppilasta kohti pyydettiin yhden vanhemman osallistumista. Tutkimukseen osallistui lopulta yksi opettaja, 14 oppilasta sekä 12 vanhempaa. Vastausprosentti jäi näin ollen toivottua pienemmäksi, mikä johtuneee ainakin osittain vanhempien avoimen kyselyn sekä lupakyselyn muodosta. Avoin kysely ja lupakysely lähetettiin vanhemmille sähköisesti. Kukaan vanhemmista ei vastannut kielteisesti lupakyselyyn, mutta osa vanhemmista ei vastannut kumpaankaan kyselyyn ollenkaan, jolloin heidän lapsensa eivät voineet osallistua tutkimukseen. Vastausprosenttia ainakin oppilaiden osalta olisi voinut kasvattaa se, että lupakyselyt olisivat olleet kirjallisessa muodossa, jolloin ne olisi pitänyt joka tapauksessa palauttaa luokan opettajalle tiettyyn päivämäärään mennessä. Tässä muodossa lupakyselyyn olisi ollut vaikeampaa olla kokonaan vastaamatta, jolloin lupia osallistua tutkimukseen olisi mahdollisesti tullut enemmän.

### 3.3 Aineiston keruun kulku

Aineiston keruu tapahtui opettajalta, oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan erikseen. Aineistonkeruutavoiksi valitsin opettajalle avoimen haastattelun, vanhemmille sähköisesti täytettävän laadullisen kyselyn ja oppilaille käsin täytettävän lyhyehkön laadullisen kyselyn sekä vapaamuotoisen kirjoitustehtävän. Lisäksi tein oppilaille ryhmähaastattelut kirjallisen aineiston keruun jälkeen. Samat luvan saaneet oppilaat osallistuivat sekä kirjallisten aineistojen tuottamiseen että haastatteluihin. Poissaolon vuoksi kirjallisten aineistojen tuottamiseen osallistui 13 oppilasta, kun taas haastattelussa oli mukana kaikki 14 luvan saanutta oppilasta.

Jotta kokemuksiin päästäisiin mahdollisimman hyvin käsiksi, korostetaan fenomenologisessa kokemuksen tutkimisessa avoimuutta aineistonkeruussa. Avoin haastattelu sopiikin aineistonkeruutavaksi ehkä parhaiten, vaikka avoimessakin haastattelussa kysymykset aina rajaavat jonkin verran vastausta. (Laine 2015, 39.) Opettajan kohdalla avoin haastattelu olikin paras vaihtoehto, sillä sen avulla sain opettajan kokemusten lisäksi kattavan kuvan siitä, mitä tavoitetyöskentely ylipäättään oli. Tämä oli välttämätöntä, jotta pystyin ymmärtämään tutkittavaa opetusmenetelmää sekä suunnittelemaan vanhempien ja oppilaiden aineistonkeruuta. Opettajan avoin haastattelu oli myös ajankäytöllisesti mahdollinen, kun haastatteluja täytyi tehdä vain yksi.

Vanhempien kohdalla päädyin sähköisiin kyselyihin, sillä halusin saada tietooni mahdollisimman monen vanhemman kokemuksia tavoitetyöskentelystä. Kovinkaan monen vanhemman haastattelu ei tämän tutkimuksen puitteissa olisi ollut mahdollista, ja haastatteluiden järjestely olisi myös vaatinut aikaa ja vaivaa vanhemmilta. Oppilaiden kohdalla haastatteluiden toteuttaminen oli helpompaa, koska tavoitin kaikki oppilaat kerralla heidän koulupäivänsä aikana. Oppilaiden aineistonkeruutavoiksi valikoitui aluksi kyselyt samasta syystä kuin vanhemmille; pyrkimyksenä oli tavoittaa mahdollisimman moni tavoitetyöskentelyä käyttänyt oppilas, jolloin kyselyt olivat ajankäytöllisesti tehokkaampi vaihtoehto. Alusta asti pidin kuitenkin mahdollisena haastattelujen teettämistä kyselyiden jälkeen. Kyselyihin ei lopulta vastannut lupien puuttuessa läheskään kaikki oppilaat, jolloin pyrkimys tavoittaa mahdollisimman monen oppilaan kokemukset ei toteutunut. Kyselyt osoittautuivat kuitenkin hyödyllisiksi haastattelujen suunnittelussa. Oppilaiden kirjallista aineistoa syventämään tein ryhmähaastatteluina toteutetut teemahaastattelut. Teemahaastattelu valikoitui haastattelumenetelmäksi siksi, että oppilaiden kirjallisesta aineistosta sekä vanhempien aineistosta oli mahdollista muodostaa haastattelua ohjaavia teemoja.

Opettajan haastattelu tapahtui ensimmäisenä, jotta pystyin sen pohjalta suunnittelemaan vanhemmille ja oppilaille suunnattuja kyselyitä. Opettajan haastattelu tehtiin jo tutkimusprosessin alku-

puolella maaliskuussa 2017, jotta pääsin myös tutustumaan tutkittavaan ilmiöön paremmin. Vanhempia lähestyttiin toukokuun alussa Wilma-viestin välityksellä. Viesti sisälsi saatesanat (liite 1), joissa oli linkki lupakyselyyn (liite 2) sekä vanhempien avoimeen kyselyyn (liite 3). Kyselyiden lähettäminen Wilma-viestin kautta oli toisaalta tehokas ja helppo ratkaisu, sillä tiedon sai nopeasti ja vähällä vaivalla eteenpäin kaikkien oppilaiden vanhemmille. Toisaalta se sisälsi myös riskin siitä, että kaikki vanhemmat eivät vastaa kyselyihin esimerkiksi niiden unohtumisen, teknisten ongelmien tai kiireen vuoksi. Laitoin vastausajan umpeutumisen lähestyessä vanhemmille vielä muistutusviestin kyselyistä Wilman kautta. Tästä huolimatta vastausprosentti jäi melko niukaksi, mikä heijastui myös oppilaiden vastausprosenttiin tutkimuslupien puuttuessa. Oppilaiden kirjallinen aineisto, eli kysely (liite 4) ja vapaamuotoinen kirjoitustehtävä, kerättiin heiltä koulussa toukokuun puolessa välissä, ja ryhmähaastattelut toteutettiin koulussa toukokuun lopussa. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni eri aineistojen keruuta omissa luvuissaan.

### 3.3.1 Opettajan haastattelu

Opettajan haastattelu toteutettiin avoimena, strukturoimattomana haastatteluna. Nimensä mukaisesti avoin haastattelu on joustava ja vapaamuotoinen keskustelunomainen tilanne. Tutkimuksen tavoitteet toki suuntaavat kysymyksiä ja keskustelua, mutta haastattelun kulkua ei ole etukäteen tarkasti suunniteltu. Avoin haastattelu on hyödyllinen silloin, kun haastattelija ei vielä tunne tutkittavaa ilmiötä kovin hyvin, eikä tiukasti rajattuja kysymyksiä näin ollen pystytä tekemään. Avointa haastattelua käytetään usein myös silloin, kun halutaan saada tietoa ainutlaatuisesta ja henkilökohtaisesta kokemuksesta, eikä tutkimuksessa ole tarkoituksena tehdä vertailuja eri vastaajien välillä. (Cohen, Manion & Morrison 2007, 354–355.) Opettajan haastattelutyypiksi sopi juuri avoin haastattelu, koska haastattelun ja koko tutkimuksen aihe, tavoitetyöskentely, oli minulle melko tuntematon tutkimusprosessin alussa. Aiheeseen tutustumisen sekä tavoitetyöskentelyn käytäntöjen selvittämisen lisäksi tarkoituksena oli selvittää opettajan omakohtaisia kokemuksia kyseisestä opetusmenetelmästä. Näihin tarkoituksiin avoin haastattelu oli sopiva menetelmä.

Haastattelu eteni niin, että pyysin opettajaa kertomaan esimerkiksi tavoitetyöskentelyn taustalla olevista ajatuksista sekä tavoitetyöskentelyn käytännöistä, ja esitin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Avoimessa haastattelussa haastattelutilanne muotoutuukin usein niin, että haastateltavan vastaus määrittelee seuraavan kysymyksen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45–46). Noin kaksi tuntia kestänyt haastattelu olikin hyvin keskustelunomainen tilanne, jossa opettaja kertoi tavoitetyöskentelyn idean syntymisestä, sen toimintaperiaatteista ja käytännöistä sekä sen toimimisesta opettajan näkö-

kulmasta. Haastattelu tallennettiin ääninauhurin avulla, jotta se oli mahdollista myöhemmin litteroida. Haastatteluaineiston litteroinnista ei ole tarkkoja yksiselitteisiä ohjeita, vaan tutkimustehtävä määrittää sen, kuinka tarkka litteraatti on tarpeen tehdä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 139). Tässä tapauksessa riitti melko karkea litterointi, sillä esimerkiksi taukojen ja äänenpainojen merkitseminen ei ollut tutkimustehtäväni kannalta tarpeellista. Koska haastattelu oli hyvin keskustelunomainen tilanne, saattoi keskustelu välillä poiketa tutkimuksen aiheesta, ja näitä kohtia en kokenut tarpeelliseksi litteroida. En litteroinut myöskään omia puheenvuorojani. Litteroitua aineistoa muodostui lopulta 15 sivua.

### 3.3.2 Vanhemmilla ja oppilailla teetetyt kyselyt

Kuten aiemmin mainittiin, vanhemmilla ja oppilailla päätettiin teettää avoimet kyselyt, koska haluttiin saada tietoon mahdollisimman monen oppilaan ja vanhemman kokemuksia tavoitetyöskentelystä. Kyselyn käytön etuna onkin yleensä pidetty laajan tutkimusaineiston keräämisen mahdollisuutta. Sen avulla tutkimukseen voidaan saada mukaan paljon henkilöitä ja siinä voidaan myös kysyä monia asioita. Kyseessä on ajankäytöllisesti tehokas aineistonkeruumenetelmä, joka säästää lisäksi tutkijan vaivannäköä, vaikkakin hyvän kyselyn laatiminen on haasteellista ja vaatii oman aikansa. (Hirsjärvi ym. 2007, 190.)

Kyselyt mielletään usein määrällisen tutkimusaineiston keräämisen tavaksi (Cohen ym. 2007, 317). Niiden yleistymisen pohjana olikin 1920-luvulla tilastollisten menetelmien merkittävä lisääntyminen tutkimuksessa (Valli 2007, 102). Tutkimuksessani keräsin kuitenkin laadullista aineistoa kyselyillä, jotka sisälsivät vain avoimia kysymyksiä. Kyselyitä onkin mahdollista tehdä moniin eri tarkoituksiin. Yleensä, jos kyselyyn vastaajia on melko vähän, kuten tässä tutkimuksessa, kysymykset voivat olla avoimia ja sanallisia strukturoitujen ja numeeristen kysymysten sijaan. Kyselyn luonnehtiminen strukturoimattomaksi voi kuitenkin olla harhaanjohtavaa, sillä sen sisältämät avoimetkin kysymykset ohjailevat jonkin verran vastaamista. (Cohen ym. 2007, 320.) Vanhemmille ja oppilaille laatimiani kyselyitä voikin kutsua puolistrukturoiduiksi kyselyiksi, jotka sisälsivät pelkästään avoimia sanallisia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä voidaan tavoittaa tietyn tilanteen erityisyys sekä saada rikasta ja henkilökohtaista tietoa numeerisia kysymyksiä paremmin (Cohen ym. 2007, 321). Tämän tyyppiset kysymykset sopivat tutkimukseni tarkoitukseen parhaiten, koska kyselyillä tavoiteltiin vanhempien ja oppilaiden mahdollisimman aitoja ja omakohtaisia kokemuksia tavoitetyöskentelystä.

Kyselyä laatiessa tulee olla huolellinen, sillä kysymysten muotoilu määrittelee paljolti kyselytutkimuksen onnistumisen. Kyselyn kohdalla kysymyksiä ja vastauksia ei pysty täsmentämään kuten

haastattelussa. Jos vastaaja ei ymmärrä kysymystä samalla tavalla kuin tutkija on sen tarkoittanut, tulokset vääristyvät. Siksi kysymysten tulee olla mahdollisimman yksiselitteisiä, eivätkä ne saa olla johdattelevia. (Valli 2007, 102.) Yhdessä kysymyksessä tulee kysyä vain yhtä asiaa, ja negaatioita kysymyksissä kannattaa välttää. Kysymyksenasettelussa kannattaa myös välttää sivistyssanojen tai vaikeiden käsitteiden käyttöä, ja suosia yksinkertaista ja selkeää kieltä. (Cohen ym. 2007, 334–336.) Tätä ajatellen tiedustelinkin tavoitetyöskentelyä käyttäneeltä opettajalta, onko hän käyttänyt oppilaiden ja vanhempien kanssa kommunikoidessaan kyseisestä opetusmenetelmästä juuri tätä nimitystä. Näin varmistin, että tavoitetyöskentely terminä on sekä oppilaille että vanhemmille tuttu. Kokemuksia tutkittaessa kysymyksenasettelussa tulee pohtia myös sitä, miten saada parhaiten juuri tutkittavien kokemuksia kuvaavia vastauksia. Siksi kysymysten tulee olla mahdollisimman konkreettisia ja houkutella vastaajaa kertomaan kokemuksistaan havainnollistavasti ja kuvailevasti. (Laine 2015, 39.) Pyysinkin kysymyksissä tutkittavia kertomaan ja kuvailemaan sen sijaan, että olisin käyttänyt pelkästään kysymyssanoja sisältäviä suoria kysymyksiä.

Kuten todettu, kyselyn selkeys on tärkeä seikka tutkimuksen onnistumisen kannalta, ja tämä tuli esiin jo vanhempien kyselyitä suunnitellessa. Erityisen tärkeäksi kysymysten muotoilu nousi oppilaiden kyselyiden kohdalla. Niitä suunnitellessa tuli miettiä tarkoin, ovatko kysymykset oppilaille ymmärrettäviä, sekä millaiset kysymykset houkuttelisivat oppilaita vastaamaan mahdollisimman kattavasti. Kysymyksissä tuli myös painottaa oman kokemuksen kertomista, jotta ne eivät ohjaisi oppilaita kertomaan pelkästään tavoitetyöskentelyn yleisistä käytännöistä. Suunnittelinkin varsinaisen kyselyn tueksi vapaamuotoisemman päiväkirjamuotoisen kirjoitustehtävän, jonka tarkoitus oli saada oppilaat kirjoittamaan omista kokemuksistaan ja tuntemuksistaan. Päiväkirjakirjoituksen tehtävänannossa oppilaita pyydettiin kirjoittamaan päiväkirjakirjoitus päivästä, jona koulussa käytettiin tavoitetyöskentelyä. Ennen tehtävän alkamista käytiin yhdessä läpi, millainen tekstilaji päiväkirjakirjoitus on. Tämän keskustelun yhteydessä oppilaille painotettiin omien ajatusten ja tunteiden kertomista. Huolellisesta kyselyn suunnittelusta sekä tarkentavista ohjeistuksista huolimatta osassa vastauksista ja päiväkirjakirjoituksista kerrottiin kuitenkin tavoitetyöskentelystä lähinnä yleisellä tasolla. Yksi kyselyn haasteista onkin se, että tutkijalla ei ole mahdollisuutta aineistonkeruun aikana huomata vastaajan väärinymmärrystä. Kyselyn kohdalla tutkijalla ei myöskään ole tietoa siitä, miten huolellisesti ja rehellisesti tutkimukseen osallistuneet ovat pyrkineet vastaamaan siihen. (Hirsjärvi ym. 2007, 190.) Kuten tässäkin tutkimuksessa huomattiin, kyselyyn on melko helppo jättää vastamatta, jolloin vastausprosentti voi jäädä matalaksi (Cohen ym. 2007, 352).

Vanhempien kyselyaineisto oli valmiiksi sähköisessä kirjallisessa muodossa, ja kyselyiden vastaukset sai kätevästi siirrettyä Excel-tiedostoksi, jossa niitä oli helppo käsitellä. Wordiin siirret-

tynä vanhempien kyselyaineistoa oli yhteensä 7 sivua. Oppilaiden käsin kirjoittamat kyselyiden vastaukset ja päiväkirjakirjoitukset kopioitiin sanasta sanaan Word-tiedostoiksi, minkä jälkeen aineistot olivat valmiit analysoitaviksi. Oppilaiden kirjallisista tuotoksista kertyi puhtaaksikirjoitettuna yhteensä 5 sivua aineistoa.

### 3.3.3 Oppilaiden ryhmähaastattelut

Jo aineistonkeruuta suunnitellessani olin valmistautunut siihen, että oppilailla teetetyn kyselyn jälkeen saattaisi ilmetä vielä tarvetta haastattelujen tekemiselle. Kuten etukäteen aavistelin, oppilaiden kirjalliset vastaukset jäivät sekä määrällisesti että laadullisesti melko niukoiksi. Jotta oppilaiden kokemuksista saataisiin lisää syvällisempää tietoa, osallistuivat samat luvan saaneet oppilaat vielä ryhmähaastatteluihin, jotka järjestettiin oppilaiden koulupäivän aikana. Oppilaat osallistuivat haastatteluihin 4–5 hengen ryhmissä. Haastatteluja oli kaikkiaan kolme ja ne kestivät kukin 30–45 minuuttia.

Oppilaille suunnatuissa kirjallisissa tehtävissä oli se ongelma, että vastaukset saattoivat kertoa enemmän tavoitetyöskentelyn käytännöistä yleisellä tasolla, kuin varsinaisesti oppilaiden kokemuksista. Vaikka kysymysten asettelussa ja tehtävien ohjeistuksissa pyrittiin korostamaan oman kokemuksen kertomista, jäi osa vastauksista pintapuolisiksi selostuksiksi tavoitetyöskentelystä yleisesti. Haastattelu mahdollistaa sen, että tutkija voi suunnata keskustelua tarkoituksenmukaiseen suuntaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34), ja siksi haastattelu olikin tässä tilanteessa sopiva vaihtoehto syventämään oppilaiden vastauksia. Näin pystyttiin tarkentamaan oppilaiden kokemuksia esimerkiksi silloin, kun oppilaat kertoivat tavoitetyöskentelyn käytännöistä yleisesti. Kun oppilas kertoi jostakin käytännön toimintatavasta, pystyin esimerkiksi kysymään, miltä kyseinen käytäntö oppilaasta tuntui tai miten se hänen kokemuksensa mukaan toimi.

Lapsia haastateltaessa on kuitenkin otettava huomioon monia seikkoja. Lapsen kognitiivinen ja kielellinen kehitystaso tulee ottaa huomioon esimerkiksi kysymyksiä muotoiltaessa (Cohen ym. 2007, 374). Lapsen ja aikuisen välinen valtaero on myös haastattelutilanteessa koko ajan läsnä. Etenkin koulupäivän aikana tapahtuvan haastattelun ongelmaksi voi muodostua se, että koulumainen opettaja–oppilas-suhdetta muistuttava tilanne ohjaa lasta antamaan hänen olettamiaan ”oikeita” vastauksia, jolloin vastaus ei kuvaa lapsen omaa kokemusta. Tätä ongelmaa ajatellen lasten kanssa käytettäväksi on suositeltu ryhmähaastattelun menetelmää. Kun lapset ovat haastattelutilanteessa enemmistönä, heidän tapansa puhua pääsee paremmin esiin. Muiden lasten kanssa oleminen voi myös rentouttaa lasta muuten jännittävässä haastattelutilanteessa. (Nieminen 2010, 37.) Ryhmähaastattelu saattaa myös tuottaa laajempia vastauksia ja useampia näkökulmia kuin yksilöhaastattelu. Haastattavat voivat täydentää toisiaan ja esittää lisähuomioita, jolloin on mahdollista saada kokonaisempi

ja luotettavampi kuva tutkittavasta ilmiöstä. (Cohen ym. 2007, 373.) Oppilaiden ryhmähaastattelussa näin kävikin, sillä oppilaat tarkensivat toistensa kommentteja ja esittivät myös vastakkaisia mielipiteitä ja näkökulmia esiin tuotuihin asioihin. Näiden etujen lisäksi ryhmähaastattelu on monesti ajankäytöllisesti tehokkaampi vaihtoehto kuin yksilöhaastattelu (Cohen ym. 2007, 373). Ryhmähaastattelun käyttäminen haastattelumenetelmänä mahdollistikin tässä tutkimuksessa kaikkien luvan saaneiden oppilaiden osallistumisen haastatteluihin.

Ryhmähaastattelu ei kuitenkaan lastenkaan kohdalla ole täysin ongelmaton menetelmä, sillä etenkin yli 10-vuotiailla lapsilla yhä oleellisemmaksi nousee kaveripiirin merkitys, jolloin haastattelun sosiaalinen konteksti saattaa vaikuttaa vastaamiseen (Nieminen 2010, 37). Ryhmähaastattelun haasteeksi saattaa muodostua myös se, että yhden osallistujan puheenvuorot nousevat hallitsevaan asemaan. Näin ryhmähaastattelu saattaa antaa kuvan jonkinlaisesta yleisestä linjauksesta, joka ei kuitenkaan vastaa kaikkien osallistujien todellisia ajatuksia. (Cohen ym. 2007, 373.) Nämä seikat tulivatkin esiin haastatteluissani siten, että mikäli haastateltavassa ryhmässä puheliaalla oppilaalla oli kielteisiä kommentteja, yhtyivät muut helposti niihin. Sama tapahtui toisinkin päin, eli puheliaan oppilaan myönteisiin kommentteihin yhtyivät helposti muutkin. Näin kaikista puheliaimman tai puheliaimpien oppilaiden mielipiteet saattoivat vaikuttaa haastattelun yleiseen ilmapiiriin. Pysin kuitenkin kannustamaan oppilaita keskustelemaan avoimesti kaikenlaisista kokemuksista tavoitetyöskentelyyn liittyen sekä kysyin yksittäisten oppilaiden mielipiteitä, jolloin hiljaisemmatkin oppilaat saivat halutessaan kertoa tarkemmin omista ajatuksistaan.

Ryhmähaastattelun yksi haaste on kuitenkin se, että jotkut osallistujat saattavat olla vähäpuheisia muiden seurassa, eivätkä juuri tuo esiin omia ajatuksiaan. Ennen haastattelua onkin hyvä pohdita, miten varautuu siihen, että osa haastateltavista saattaa olla hyvin puheliaita ja toiset taas vaitonaisempia. Lisäksi tulee päättää, pyrkiikö kysymään kaikilta osallistujilta samat kysymykset, vai antaako haastateltavien vastata halutessaan. (Cohen ym. 2007, 373–374.) Pysin pitämään haastattelutilanteen mahdollisimman luonnollisena keskustelunomaisena tilanteena, joten en osoittanut kysymyksiä oppilaille yksitellen, vaan kysyin kysymyksen yleisesti kaikilta ikään kuin keskustelua virittelemään. Kuten todettu, saatoin välillä kysyä yksittäistenkin oppilaiden mielipiteitä erikseen silloin, kun toiset oppilaat osoittautuivat muita puheliaammiksi. Pysin näin antamaan hiljaisemmillekin oppilaille mahdollisuuden puheenvuoroon. Tämä ratkaisu vaikutti toimivan, sillä toisinaan erikseen kysyttäessä hiljaisemmatkin oppilaat kertoivat omista ajatuksistaan. Toisaalta he myös ilmaisivat, mikäli heillä ei ollut aiheeseen lisättävää, eikä erikseen kysyminen näin ollen vaikuttanut olevan heille kuitenkaan liian painostavaa tai epämukavaa.

Sen lisäksi, että oppilaiden haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, valikoitui haastatteltavaksi teemahaastattelu. Se on puolistrukturoitu menetelmä, eli siinä jotkin näkökulmat on päätetty



etukäteen, mutta tilaa avoimuudelle on myös jätetty. Teemahaastattelussa tämä tarkoittaa sitä, että haastattelun teemat, eli aiheet, joista halutaan saada tietoa, on päätetty etukäteen, mutta esimerkiksi niiden järjestys tai laajuus voi vaihdella haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2007, 25; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) Teemahaastattelu valikoitui haastattelumenetelmäksi siksi, että oppilaiden haastattelut olivat aineistonkeruun viimeinen vaihe, jolloin tutkittavasta ilmiöstä oltiin jo saatu tietoa opettajan haastattelun sekä vanhempien ja oppilaiden kyselyiden kautta. Aiempien aineistojen avulla saatiin tietoa siitä, mitä teemoja olisi tarkoituksenmukaista ottaa mukaan haastatteluun. Teoriaan sekä tutkimustietoon tutustumalla tutkija pystyykin muodostamaan teemahaastattelun rungon eli teema-alueet, joissa käsitellään teorian ja tutkimustiedon esiin tuomia olennaisia aiheita. Nämä teema-alueet toimivat haastattelussa haastattelijan muistilistana, jonka pohjalta hän muotoilee haastattelukysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 66.) Tässä tapauksessa teema-alueet muodostuivat sen pohjalta, mitä opettaja oli haastattelussaan kertonut tavoitetyöskentelyn käytännöistä sekä millaisia asioita vanhemmat ja oppilaat nostivat esiin kyselyjen vastauksissa. Näin oppilaiden haastattelujen teemoiksi muodostuivat seuraavat: tavoitteet, suunnittelu ja aikataulutus, käytännöt, työskentelytavat ja yhteistyö, oppiminen, avun saaminen sekä vastuu.

Oppilaiden haastattelut tallennettiin sekä ääninauhurin että videokameran avulla. Oppilaiden ryhmähaastattelujen videointi auttoiakin litteroinnissa, sillä videokuvasta oli hyvä etenkin epäselvissä ja päällekkäin puhutuissa kohdissa tarkistaa, kuka oppilaista oli kulloinkin äänessä. Kuten edellä opettajan haastattelusta kerrottaessa todettiin, tämän tutkimuksen tarkoituksiin riitti aineiston melko karkea litterointi. Oppilaiden haastatteluaineistot litteroitiin kuitenkin sanasta sanaan, ja haastattelijan puheenvuorot sekä kaikki päällekkäisetkin puhunnokset kirjattiin tarkasti litteraattiin. Litteroitua aineistoa oppilaiden ryhmähaastatteluista muodostui yhteensä 59 sivua.

### 3.3.4 Triangulaatio

Kuten eri menetelmiä käsittelevistä luvuista on käynyt ilmi, jokaisella aineistonkeruumenetelmällä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Yhdistämällä eri menetelmiä yhdessä tutkimuksessa on mahdollista saada käyttöön eri menetelmien vahvuudet ja täydentää niillä toisten menetelmien heikkouksia. Tätä kutsutaan triangulaatioksi, joka voidaan jakaa neljään eri tyyppiin: aineistotriangulaatio, menetelmätriangulaatio, teorialiangulaatio sekä tutkijatriangulaatio. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineisto- ja menetelmätriangulaatiota, jotka ovatkin usein sidoksissa toisiinsa. Aineistot ovat riippuvaisia tiedonkeruumenetelmistä, jonka vuoksi moninaiset menetelmät tuottavat moninaisia aineistoja. Menetelmätriangulaatiota hyödyntävässä tutkimuksessa käytetään useita eri menetelmiä. Saman menetelmän sisällä voidaan käyttää myös sen eri variaatioita. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007,

24.) Tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät olivat haastattelu sekä avoin kysely. Haastattelumenetelmistä käytössä olivat avoin haastattelu sekä ryhmähaastatteluna toteutettu teemahaastattelu. Aineistotriangulaatiossa aineistoa kerätään useasta lähteestä usealla eri tavalla (Laine ym. 2007, 24). Tässä tutkimuksessa aineistoina toimivat opettajan haastatteluaineisto, vanhempien ja oppilaiden kyselyt sekä oppilaiden haastatteluaineistot. Tietoa kerättiin siis useasta lähteestä: opettajalta, vanhemmilta ja oppilailta.

Etenkin silloin, kun tutkittava ilmiö on monimuotoinen tai siitä halutaan saada syvällistä ja monipuolista tietoa, voi triangulaatiota käyttämällä saada kokonaisvaltaisemman kuvan ilmiöstä. Sitä kannattaa hyödyntää myös silloin, kun yksi lähestymistapa tuottaisi mahdollisesti rajoittunutta tai vääristynyttä tietoa. (Cohen ym. 2007, 141–143.) Triangulaation avulla tutkimuksesta voidaan saada esiin laajempia näkökulmia ja tutkimustulosten voidaan myös ajatella olevan luotettavampia, kun ne perustuvat useampaan eri lähteeseen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 38–39). Tässä tutkimuksessa triangulaatiota on käytetty tuomaan esiin eri osapuolten näkökulmia sekä syventämään niitä. Opetusmenetelmän toimimista tarkasteltaessa oppilaiden näkökulma on tietenkin ensiarvoisen tärkeä, sillä opetusmenetelmää kannattaa kehittää juuri oppilaiden tarpeet huomioon ottaen. Pelkästään opettajaa haastattelemalla tutkimustulos olisi ollut yksipuolinen, sillä opettajan näkökulmasta opetusmenetelmä voi olla hyvin erilainen kuin oppilaiden näkökulmasta. Opettajankin näkökulma on kuitenkin tärkeä, sillä opetusmenetelmän toimivuutta määrittää myös sen toimivuus opettajan työn kannalta. Vanhemmilta kysyminen taas antaa aikuisen näkökulman opetusmenetelmästä. Aikuinen saattaa huomioida asioita, joita lapsi ei ole kykeneväinen arvioimaan tai jotka eivät lapsen mielestä ole oleellisia. Kun lapsi esimerkiksi arvioi opetusmenetelmän mielekkyyttä, saattaa aikuinen arvioida pikemminkin sen hyödyllisyyttä tai opettavaisuutta. Opetusmenetelmän kehittämisen kannalta kummatkin näkökulmat ovat tärkeitä.

Triangulaatio ei kuitenkaan automaattisesti paranna tutkimuksen luotettavuutta (Cohen ym. 2007, 144), vaan menetelmien soveltuvuutta ja tarpeellisuutta tutkimusongelman kannalta tulee arvioida tarkasti (Laine ym. 2007, 25). Triangulaation hyödyt, kuten useamman eri näkökulman esiin tuomisen sekä syvällisen tiedon keräämisen mahdollisuus, sopivat kuitenkin tähän tutkimukseen hyvin. Tavoitetyöskentelyn opetusmenetelmä ei ollut luokalla käytössä tutkimuksen teon aikaan, joten sitä ei ollut mahdollista tutkia reaaliajassa esimerkiksi havainnoimalla. Erilaisia menetelmiä ja aineistoja hyödyntämällä tavoitetyöskentelystä on kuitenkin mahdollista saada melko kokonaisvaltainen kuva, jossa tulee esiin sekä opettajan, vanhempien että oppilaiden näkökulmat.

### 3.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on yksi tapa käsitellä laadullista aineistoa ja tulkita sen tarkoituksia. Siinä tavoitteena on systemaattisella ja objektiivisella tavalla kuvailla ja määritellä tutkittavaa ilmiötä. (Schreier 2012, 1–3.) Sisällönanalyysin päämääränä on saavuttaa tiivis ja selkeä kuvaus ilmiöstä, ja analyysin tuloksena onkin ilmiötä kuvaavat käsitteet tai kategoriat. Sisällönanalyysia voi tehdä joko teorian avulla tai itse aineistosta lähtien. Kun aiempaa tietoa ilmiöstä ei ole tarpeeksi, käytetään usein aineistolähtöistä sisällönanalyysia. (Elo & Kyngäs 2008, 108–109.) Siksi se sopi tämän aineiston analysoimiseen. Sisällönanalyysissa tärkeää on aluksi tutustua aineistoon huolellisesti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa aineisto järjestellään sitten erilaisten vaiheiden kautta. Aluksi tekstiä luettaessa siihen merkitään erilaisia huomioita ja sisältöä hyvin kuvaavia ilmauksia. Sitten aineistoa luetaan uudelleen, ja sisältöä kuvaavat ilmaukset kirjoitetaan ylös kuvaamaan aineiston eri puolia. Seuraavaksi ilmaukset kootaan yhteen ja niistä luodaan kategorioita. Tämän jälkeen kategoriat luokitellaan yläotsikoiden alle yhdistelemällä samankaltaisia kategorioita ja erottelemalla erilaiset kategoriat toisistaan. Tässä kohtaa tutkija käyttää tulkintaansa siitä, mitkä kategoriat kuuluvat yhteen. Kategorioiden yhdistelyä tehdään niin kauan, kuin on tarpeellista. Näin analyysin tuloksena syntyy pääluokkia ja niiden sisällä olevia alaluokkia. (Elo & Kyngäs 2008, 109–111.) Sisällönanalyysissa yhdistyvät siis analyysi ja synteesi: aineisto hajotetaan ensin käsitteellisiksi, pieniksi osiksi, ja sitten synteessin kautta kootaan uudelleen kokonaisuuksiksi eli johtopäätöksiksi (Grönfors 1982, 145).

Tähän tapaan toimittiin tämän tutkimuksen eri aineistojen analyysissa. Aineistojen erilaisista luonteista johtuen niiden analyysikäytännöt poikkesivat hieman toisistaan. Opettajan haastattelua kuunnellessa ja litteroidessa siitä oli helppo eritellä neljä erilaista asiakokonaisuutta, joihin opettajan kokemukset liittyivät. Koska tavoitetyöskentely ei ollut tutkijalle ennestään tuttu, kertoi opettaja luonnollisesti haastattelun alkupuolella siitä, mitä tavoitetyöskentely oli, sekä miten idea siitä oli opettajalle syntynyt. Haastattelun loppupuolella taas tuli esiin tavoitetyöskentelyn toimivuuteen liittyviä kokemuksia sekä yleisesti että erityisesti opettajan työn näkökulmaan liittyen. Näin aineistosta löytyi heti luontevasti neljä teemaa (tausta-ajatukset, käytännöt, opettajan työn näkökulma, toimivuus), jonka alle aineisto ensin jaettiin. Nämä teemat eivät tokikaan esiintyneet aineistossa täysin tässä järjestyksessä, vaan myös haastattelun loppupuolella opettaja saattoi muistaa jonkin käytäntöihin liittyvän asian, josta sitten kertoi. Aineistossa esiintyvät kokemukset jaettiin siis ensin näiden neljän teema-alueen alle, jonka jälkeen yksittäisten kokemusten yhteyteen merkittiin niitä kuvaavia ilmauksia, joiden avulla yhdisteltiin kunkin teeman alle erilaisia aineistoa kuvaavia luokkia.

Opettajan haastatteluaineisto järjestettiin siis ensin suurempien kokonaisuuksien alle, jonka jälkeen alettiin vasta hajottamaan aineistoa pienempiin osiin. Vanhempien kyselyaineisto taas hajotettiin heti aluksi pieniin osiin, joista sitten alettiin yhdistellä suurempia kokonaisuuksia. Aineistoa luettaessa siihen merkittiin ensin aineistoa kuvaavia sanoja, jotka pelkistivät kokemusten merkitykset yhteen tai kahteen ilmaukseen. Esimerkiksi kokemusta ”Oppimisessa oli iloinen tunnelma mutta vaati myös kotijoukoilta ponnisteluja.” kuvaamaan merkittiin ilmaukset *innostavuus* ja *kuormitus kotona*. Näiden kokemuksia kuvaavien ilmausten avulla lähdettiin yhdistelemään samankaltaisia kokemuksia luokiksi. Tämä tehtiin listaamalla esimerkiksi *kuormitus kotona* -ilmauksen alle kaikki siihen sopivat kokemukset. Aineistoa tiivistettiin vielä yhdistelemällä samankaltaiset luokat yhdeksi kokonaisuudeksi. Lopulta nämä syntyneet luokat jaettiin kolmen pääteeman (oppiminen, mielekkyys, toimivuus) alle sen mukaan, mihin näkökulmaan ne liittyivät.

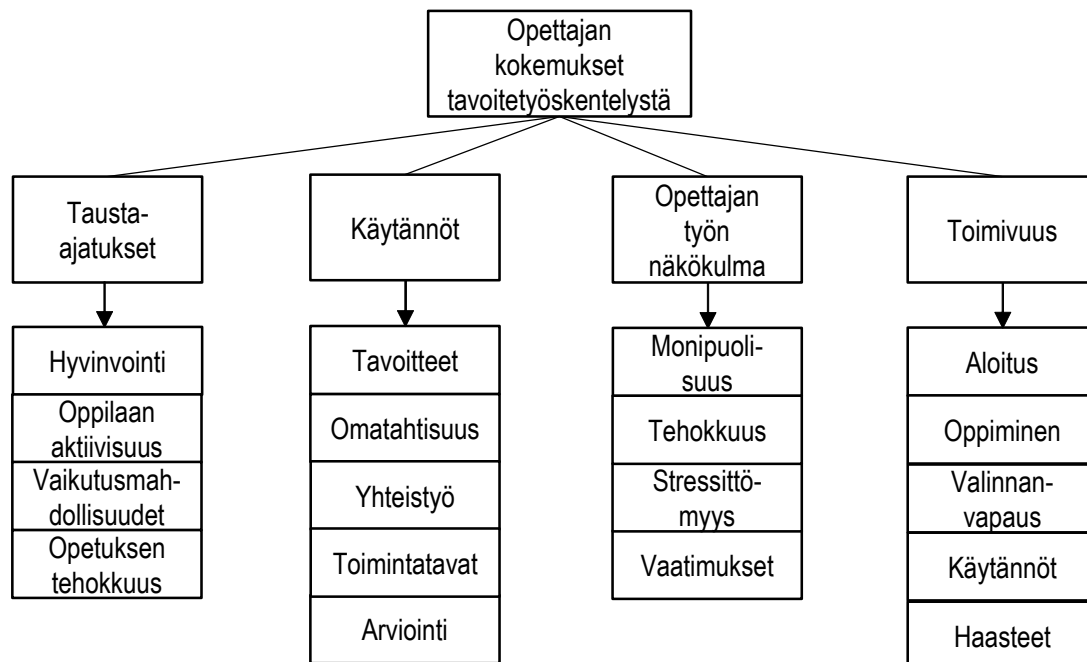
Oppilaiden kysely- ja haastatteluaineistot yhdistettiin, ja niiden kanssa toimittiin hieman samoin kuin opettajan aineiston kanssa; koska oppilaiden kokemukset olivat melko luontevasti jaoteltavissa teemahaastattelun teemojen alle, luokiteltiin ne ensin teemahaastattelun teemojen mukaan. Näin saatiin samoihin aiheisiin liittyvät kokemukset saman otsikon alle. Kun aineistot oli jaettu näihin haastatteluteemojen mukaisiin luokkiin, alettiin kokemusten perään jälleen kirjaamaan niitä tiiviisti kuvaavia ilmauksia. Samankaltaiset ilmaukset yhdistettiin luokiksi. Koska oppilaiden aineisto oli huomattavasti runsaampi kuin vanhempien, jouduttiin luokkien yhdistelemistä tekemään useampaan kertaan, jotta aineistosta hahmottui selkeitä kokonaisuuksia. Kaikki teemahaastattelun mukaiset teema-alueet eivät lopulta säilyneet muodostuneiden luokkien nimissä, vaikka osittain ne olivatkin esillä. Oppilaiden aineistosta muodostuneet luokat jäsentyivät lopulta samojen kolmen teeman (oppiminen, mielekkyys, toimivuus) alle kuin vanhempienkin aineisto.

## 4 TULOKSET

Tässä luvussa kerron tuloksista tutkimuskysymyksittäin. Tutkimuskysymykset ja näin ollen myös tulokset on esitetty siinä järjestyksessä, jossa aineistot kerättiin. Ensimmäinen tutkimuskysymys liittyi opettajan kokemuksiin tavoitetyöskentelystä, ja niistä kerron ensimmäisenä. Toinen tutkimuskysymys koski vanhempien kokemuksia, joista kerron toisena. Kolmas tutkimuskysymys liittyi oppilaiden kokemuksiin tavoitetyöskentelystä, ja niistä kerron viimeisenä tässä luvussa.

### 4.1 Tavoitetyöskentely opettajan kokemana

Opettajan tavoitetyöskentelyyn liittyvät kokemukset jakautuivat neljän teeman alle: tausta-ajatukset, käytännöt, opettajan työn näkökulma sekä toimivuus. Näiden teemojen alla kokemukset jakautuivat vielä luokkiin kuvion 3 osoittamalla tavalla.



**KUVIO 3.** Opettajan kokemukset tavoitetyöskentelystä

#### 4.1.1 Tausta-ajatukset

Tämän teeman alle sijoittuvat kokemukset kertoivat siitä, miten ja millaisiin ajatuksiin pohjautuen tavoitetyöskentely opettajan mukaan muodostui. Nämä tavoitetyöskentelyn taustalla vaikuttavat ajatukset jakautuivat 4 luokkaan: hyvinvointi, oppilaan aktiivisuus, vaikutusmahdollisuudet sekä opetuksen tehokkuus.

Oppilaiden **hyvinvointi** on opettajan mukaan tavoitetyöskentelyn kantava teema, sillä idea tavoitetyöskentelystä syntyi, kun opettaja työskenteli parin vuoden ajan työhyvinvoinnin ja osaamisen kehittämisen parissa. Sitä kautta hän tutustui työhyvinvointiteorioihin ja työhyvinvoinnin edistämiseen. Työhyvinvointiin perehtyminen aiheutti koulukäytäntöjen kyseenalaistamisen, ja sitä kautta ajatuksen siitä, että lasten koulupäivä voitaisiin järjestää eri tavalla.

*Mä jotenki koin semmosen hyvin voimakkaan semmosen kyseenalaistamisen hetken, että kun on kaks vuotta kehittänyt aikuisten ihmisten työhyvinvointia ja perehtynyt siihen, niin siinä oli hirveä ristiriita sen kanssa mitä ne lapset koulupäivän aikana siellä tekee.*

Tätä kautta syntyi ajatus, että jos aikuisillekaan ei sovi kokopäiväinen penkissä hiljaa istuminen, niin miksi se toimisi lapsillakaan. Lapselle luontainen tapa oppia sisältääkin useimmiten hiljaisuuden sijaan toimintaa, ääntä ja liikettä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 235).

**Oppilaan aktiivisuus** oli myös asia, jota opettaja painotti tavoitetyöskentelyä suunnitellessaan. Kuten käänteisessä oppimisessa, myös tässä työskentelymuodossa oppilas nähdään yksilöllisesti oppivana ja omaa työskentelyään ohjaavana. Oppimiskäsitys on näin ollen yhteneväinen uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (jatkossa pelkkä opetussuunnitelma) oppimiskäsityksen kanssa; siinä korostetaan oppilaan aktiivista toimijuutta (Opetushallitus 2014, 17). Opettajan rooli on toimia oppimisen tukijana, joka mahdollistaa, että oppilaat pääsevät ideoimaan, saamaan vastuuta ja tekemään yhteistyötä. Opettajan käsitys siitä, kuka kontrolloi oppimisprosessia, onkin merkittävä, sillä se vaikuttaa opettajan taitoon tukea oppilaiden itsesääätelyä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 102). Keskeisintä tavoitetyöskentelyssä opettajan mukaan oli se, että oppilas ei missään nimessä ole passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan aktiivinen toimija. Opettaja korostikin oppilaiden aktiivisuuden merkitystä. Opettajajohtoisessa opetuksessa saattaa käydä niin, että vain aktiivisimmat oppilaat seuraavat opetusta ja vastaavat opettajan kysymyksiin. Tavoitetyöskentelyn idea olikin, että työskennellessään tavoitteita kohti jokainen oppilas ”joutuu” tekemään itse aktiivisesti töitä.

*Kyllähän opettajana jos ajattelee, niin paljon helpommalla pääsisi jos opettaisi opettajajohtosesti, mutta sit se on myös aikamoista kontrollointia, että onko sulla läksyt tehty ja, semmosta niinkun lasten puolesta tekemistä.*

Ajatuksena tavoitetyöskentelyssä oli, että kun oppilas joutuu itse suunnittelemaan työskentelyään ja ajankäyttöään, hän oppii paljon enemmän elämää varten. Tarkoituksena olikin, että tavoitetyöskentelyn avulla oppilaat oppivat tekemään yhteistyötä, suunnittelemaan omaa työskentelyään sekä ottamaan vastuuta.

*Nehän on niitä elämän ja työelämän taitoja joita he tarvitsee, ei se että joku kontrolloi sitä aikaa koko ajan heidän puolesta vaan et he oppii elämässä sitte ite hahmottamaan ja hallitsemaan sitä.*

Tavoitetyöskentelyn taustalla oli myös ajatus siitä, että oppilaiden **vaikutusmahdollisuudet** olisivat suuremmat. Opettaja halusi tarjota oppilaille enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työskentelyynsä ja tehdä omaa oppimistaan koskevia valintoja. Opettaja itse oli pohtinut esimerkiksi opiskelun pirstaleisuutta ja sen helpottamista.

*Mä itse kärsin hirveesti semmosesta pirstaleisuudesta, että nyt on matikan tunti, aika loppuu nyt vaihdetaan äkkiä ympän tuntiin, aika loppuu hypätään takas matikkaan ja sitte taas ympppään. Että, mä oletan että moni lapsikin siitä kärsii, koska silloin hämärtyy se selkee linja että minne ollaan menossa ja mikä on se tavote.*

Kun oppitunnit pidetään lukujärjestyksen mukaan, joutuu oppilas hyppimään aiheesta toiseen ja tehtävästä toiseen. Tämän ajatuksen pohjalta kehittyi ajatus selkeästi merkityistä tavoitteista, joita kohti oppilaat saavat työskennellä omaan tahtiinsa. Tällöin oppilas voi tehdä tehtäviä rauhassa oppiaineitain tai halutessaan vaihdella työstettävää tehtävää. Tavoitetyöskentelyssä huomioitiin se, että monet seikat, kuten oppilaan energiatasot, vaikuttavat oppilaan työskentelyyn. Siksi oppilaille haluttiin antaa mahdollisuus päättää itse, millaista tehtävää milloinkin työstää. Ajatuksena oli myös antaa oppilaille mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa mukaan. Oppilaille annettiin mahdollisuuksia esimerkiksi päättää työskentelytavoista itse. Yksi perustelu oppimisen yksilöllistämiseksi onkin se, että oppilaan oma kiinnostus on suuri voimavara, jonka avulla oppilas voi myös päästä monien oppimisvaikeuksien yli (Uusikylä & Atjonen 2005, 157).

Yksi keskeinen ajatus tavoitetyöskentelyn taustalla oli **opetuksen tehokkuus**. Tavoitetyöskentelyn idea oli, että opettaja pystyy kohdistamaan tarvittavan määrän opetusta jokaiselle oppilaalle.

*Jos mulla on se koko luokka ja mä opetan siellä edessä jonkun asian, niin osa siitä porukasta sillä hetkellä nukkuu aivan varmasti, osa osaa sen asian jo eli heidän*

*aikansa menee hukkaan ja sitte muutamien kans varmistetaan ja yleensä niissä tapauksissa sitä asiaa varmistetaan niin kauan että se viimeinenkin oivaltaa sen asian, jolloin siinä tulee ihan hirveesti tyhjäkäyntiä.*

Opettajan kokemus oli se, että kun opettaa koko luokalle yhteisesti jotakin, tilanteessa väistämättäkin on oppilaita, jotka eivät syystä tai toisesta keskity opetukseen sekä oppilaita, jotka osaavat opettavan asian jo. Näille oppilaille opettajan opetus ei ole hyödyllistä, vaan aikaa menee hukkaan. Toisille oppilaille riittää lyhyt selostus aiheesta, kun taas toiset tarvitsevat pidemmän opetustuokion ymmärtääkseen asian kunnolla. Kun opetus kohdistetaan jokaiselle oppilaalle sopivaksi, pystyvät oppilaat käyttämään aikaa tehokkaammin. Tämä ajatus on yhteneväinen Carrollin ja Bloomin ajatuksiin siitä, että on tärkeää antaa oppilaalle juuri se aika, jonka hän oppimiseen tarvitsee. Jos kaikille oppilaille annetaan saman verran aikaa, on sitä aina joillekin oppilaille liian vähän ja joillekin turhankin paljon.

#### 4.1.2 Käytännöt

Tähän teemaan kuuluvat kokemukset kuvasivat sitä, millainen opetusmenetelmä tavoitetyöskentely käytännössä oli opettajan kertomana. Tavoitetyöskentely oli käytössä oppilailla toisella ja kolmannella vuosiluokalla. Se piti sisällään kaikki oppiaineet lukuun ottamatta liikuntaa, uskontoa ja elämäntutkimustietoa, joita ei ryhmäjärjestelyiden vuoksi ollut mahdollista ottaa tavoitetyöskentelyyn mukaan. Kolmannella luokalla samasta syystä myös käsityö oli tavoitetyöskentelystä erillään. Tavoitetyöskentely ulottui siis kaikkiin niihin oppiaineisiin, mitkä vain käytännön puolesta oli siihen mahdollista sisällyttää. Tavoitetyöskentelyn käytäntöihin liittyvät kokemukset jakautuivat 5 luokkaan: tavoitteet, omatahtisuus, yhteistyö, toimintatavat sekä arviointi.

Viikoittain määriteltävät **tavoitteet** olivat tavoitetyöskentelyssä keskeisessä roolissa. Nämä opettajan määrittelemät tavoitteet tuli saavuttaa viikon aikana, ja mikäli tavoitteita perjantaina oli tekemättä, tehtiin ne kotona viikonlopun aikana valmiiksi. Jokaisessa oppiaineessa oli omat tavoitteensa, ja lisäksi oli erikseen monialaisia tavoitteita sekä esimerkiksi työskentelytaitoihin ja tunnetaitoihin liittyviä tavoitteita. Näiden kaikille yhteisten tavoitteiden lisäksi jokaisella oppilaalla oli omia yksilöllisiä tavoitteita, jotka sai itse määrittää. Nämä tavoitteet saivat sisältää mitä vain, mitä oppilas halusi oppia tai missä hän halusi kehittyä. Ne liittyivät esimerkiksi oppilaan harrastuksiin, kiinnostuksenkohteisiin tai muihin oppilaan elämässä ajankohtaisiin asioihin. Oppilas sai ottaa pienemmän tavoitteen yhdeksi viikoksi, tai useamman viikon kestävän isomman tavoitteen. Nämä tavoitteet kulkivat mukana muun koulutyön ohessa, ja niitä oli hyvä työstää esimerkiksi silloin, kun



oli muiden viikkotavoitteiden suhteen hyvässä aikataulussa tai kun kaipasi jotakin hieman kevyempää tekemistä. Alkuun opettaja asetti tavoitteet hyvin konkreettisiksi ja yksiselitteisiksi niin, että niissä ei ollut tulkinnanvaraa niiden toteuttamisen suhteen. Matematiikassa tavoitteena saattoi olla esimerkiksi jonkin tietyn asian opiskeleminen kirjan tietyiltä sivuilta. Myöhemmin opettaja pystyi asettamaan tavoitteet vapaamuotoisemmin, jolloin tavoitteessa mainittiin vain opiskeltava aihe. Opiskelutavan sai tuolloin valita itse. Kun alun jälkeen tavoitteita pystyi asettamaan vapaammin, alkoi toteutustapojakin olla erilaisia. Samasta aiheesta eri oppilaat pystyivät esimerkiksi lukea ja painaa mieleen tietoa, tehdä ajatuskartan tai esityksen.

Opiskelun **omatahtisuus** näkyi tavoitetyöskentelyssä siten, että oppiaineita ei oltu ennalta määrätty tietyiksi tunneiksi, vaan oppilaat saivat pääsääntöisesti itse päättää, mitä tavoitetta milläkin tunnilla työstävät. Opettaja harvemmin piti opettajajohtoisia opetustuokioita koko luokalle, vaan ohjasi oppilaita yksilöllisesti tai opetti samassa vaiheessa olevia oppilasryhmiä. Aikataulutuksen lisäksi oppilailla oli monesti mahdollisuus valita työskentelytapa itse. Ellei opettaja ollut merkinnyt tavoitteisiin, millä tavalla tavoite toteutetaan, sen sai päättää itse. Asioita ei ollut pakko opiskella oppikirjasta, vaan opiskeluun sai käyttää oman valintansa mukaan myös esimerkiksi erilaisia tietokonepelejä ja -ohjelmia. Kolmannella luokalla matematiikassa myös sovittiin, että oppikirjan alueet saa edetä haluamassaan järjestyksessä. Tavoitetyöskentelyssä oppilailla oli siis monesti mahdollisuus kohdistaa opiskeltavia asioita oman kiinnostuksensa mukaan sekä valita työtapansa itselleen parhaiten soveltuviksi. Opetussuunnitelmassa määritelläänkin, että työtapojen valintaa ohjaavat opetukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden lisäksi oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet (Opetushallitus 2014, 30). Viikkotavoitteiden kautta opettajalla oli aina mahdollisuus vaikuttaa siihen, millä tavoin ja minkälaisia tehtäviä työstettiin. Tällä varmistettiin juuri opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden toteutuminen. Luokkahuone oli järjestetty niin, että oppilailla ei ollut omia henkilökohtaisia paikkoja, vaan luokassa oli pulpetteja ja niistä koottuja pöytäryhmiä sekä käytävällä muutama pulpetti hiljaista työskentelyä varten. Lisäksi luokassa oli muutama tietokone, muutama jumppapallo sekä tyynyjä ja huopia sisältävä huopanurkkaus. Oppilaat saivat mennä milloin tahansa mihin tahansa työskentelemään oman tarpeensa mukaisesti. Oppimisen kannalta optimaalista onkin, että oppilaat voivat valita paikkansa vapaasti sen mukaan, mitä he ovat sillä hetkellä oppimassa (Järvilehto 2014, 176). Omatahtisuus näkyi myös siinä, että oppilaat valitsivat itse läksynsä. Oppilaiden sekä vanhempainillassa vanhempien kanssa oli sovittu, että läksyjä tehdään joka päivä 15–30 minuuttia. Oppilas sai itse päättää, mitä tavoitetta hän kotona työstää.

**Yhteistyö** muun muassa ryhmätyöskentelyn ja vertaisoppimisen muodossa oli tavoitetyöskentelyssä keskeisessä roolissa. Tavoitteiden kautta opettajalla oli mahdollisuus varmistaa, että kaikki harjoittelivat tarvittavan määrän ryhmässä työskentelyä. Tavoitteena saattoi olla esimerkiksi ”kokoa

neljän hengen ryhmä ja pelaa matikkapeliä”. Opettaja pystyi myös itse vaikuttamaan ryhmäkokoontamoihin merkitsemällä tavoitteisiin valmiit ryhmät, joissa toimitaan. Ryhmäkokoontamoija muuntelemalla opettaja pystyi mahdollistamaan vertaisoppimisen. Jonkin asian jo hyvin hallitseva oppilas tai oppilaat pystyivät auttamaan ryhmän muita oppilaita ja samalla syventämään omaakin ymmärrystä. Vertaisoppimista käytettiin tavoitetyöskentelyssä myös niin sanotun vahvuustaulukon avulla. Opettaja kirjasi taulukkoon erilaisia kolmannella luokalla tarvittavia tai opittavia taitoja eri osa-alueilta. Näitä taitoja olivat esimerkiksi matematiikassa isot luvut ja murtoluvut, atk-taidoissa kuvan liittäminen ja tulostaminen sekä työskentelytaidoissa keskittyminen. Taulukossa oli paljon erilaisia eri osa-alueisiin liittyviä taitoja, joista jokainen oppilas valitsi yhden tai useamman taidon, jonka koki omaksi vahvuudekseen. Oppilaat merkkasivat nimensä näiden taitojen kohdalle, ja tarvittaessa apua jossakin tietyssä asiassa, tuosta taulukosta saattoi katsoa, keneltä apua voisi pyytää. Tämän taulukon avulla oppilaat hakivat oma-aloitteisesti apua toisiltaan. Yhdessä työskentely ja vertaisoppiminen olivat tavoitetyöskentelyssä keskeisiä oppimisen välineitä. Opetussuunnitelmassa korostetaan yhteistyön merkitystä, sillä oppimisen määrittellään tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden sekä opettajien kanssa (Opetushallitus 2014, 17).

Tavoitetyöskentelyssä erilaiset **toimintatavat** rytmittivät viikon työskentelyä. Viikko alkoi luokan yhteisellä maanantaipalaverilla. Siinä istuttiin yhdessä alas ja juteltiin oppilaiden viikonloppukuulumiset, ja samalla harjoiteltiin keskustelutaitoja ja esimerkiksi viittaamista. Lisäksi käytiin läpi tulevan viikon tavoitteet, jotka olivat oppilaille konkreettisesti nähtävillä paperilla. Tämä tavoitelappu toimi samaan tapaan kuin Humalojan viikkourakka: se kertoi, mitä viikon aikana tulee olla tehtynä. Jokainen oppilas sai tavoitelapun itselleen, ja siihen oppilas sai merkata, kun tavoite tuli valmiiksi. Näin oppilas pystyi konkreettisesti näkemään sen, että on oppinut jotakin. Maanantaipalaverissa opettaja kertoi, mitä huomioonotettavaa tavoitteissa oli, esimerkiksi minkälaisia ryhmäkokoontamoija ja työskentelytapoja oli tulossa, mikäli opettaja oli niitä ennalta määrännyt. Viikon tavoitteissa saattoikin olla sisällytettynä tietyinä päivinä tiettyyn aikaan jokin tietty oppitunti, esimerkiksi yhteinen musiikintunti. Opettajalla oli siis tavoitetyöskentelyssäkin tarpeen mukaan mahdollisuus toteuttaa opettajajohtoista opetusta. Opettaja saattoi merkitä tavoitteisiin myös tietylle oppitunnille hiljaisuustunnin. Tämä tarkoitti sitä, että oppilaat työskentelivät sellaisen tehtävän parissa, jota he pystyivät tekemään hiljaisesti ja itsenäisesti. Maanantaipalaverissa opettaja myös kertoi, mitä asioita missäkin tavoitteessa painotetaan. Näin varmistettiin se, että kaikille on viikon tavoitteet selvillä, ja työskentely voi alkaa. Ellei edellisen viikon tavoitteita oltu käyty läpi perjantaina, tehtiin myös se maanantaipalaverissa. Yhdessä käytiin läpi, miten tavoitteet oli mennyt ja mitä oli opittu. Usein jokainen oppilas sai myös esitellä jonkin tuotoksensa muille. Yhteisen maanantaipalaverin lisäksi oppilailla oli mahdollisuus varata itselleen luokassa olevasta kalenterista tavoitepalaverin,

joka oli opettajan kanssa kahden kesken käytävä 5–10 minuutin juttutuokio. Tavoitepalavereissa muuan muassa sovittiin oppilaiden omista tavoitteista.

Tavoitetyöskentelyssä myös **arviointi** sisälsi omanlaisiaan käytäntöjä. Matematiikkaa lukuun ottamatta oppiaineissa ei ollut perinteisiä kokeita, vaan opettaja arvioi erilaisia tehtäviä, joiden kautta oppilaat suorittivat viikkotavoitteitaan. Useimmiten opettaja arvioi tuotosta sen eteen nähdyn vaivan perusteella. Arvioinnin kohteena ei siis ollut pelkästään lopputulos, vaan myös prosessi, sillä aina lopputuloksessa ei näy se, miten paljon oppilas on tehnyt töitä sen eteen. Yksittäisten tehtävien arvioinneista siis koostui eri oppiaineiden arvosanat. Opettaja saattoi myös teettää pieniä testejä, kuten Kahoot-tietovisoja. Matematiikassa oli käytössä tavalliset kokeet. Kokeita ei kuitenkaan järjestetty samaan aikaan kaikille. Kun oppilas oli mielestään valmis jonkin tavoitteen tai alueen kanssa, hän pyysi opettajalta kokeen ja teki sen. Oppilaiden kanssa oli sovittu, että tavoitearvosana on kaikilla kahdeksan. Oppilaat saivat myös asettaa oman tavoitetasonsa. Jos oppilas ei kokeessa yltänyt yhteisesti sovittuun arvosanaan tai omaan tavoitteeseensa, hän sai halutessaan uusia kokeen. Etenkin mikäli oppilas ei päässyt arvosanaan kahdeksan, varmisti opettaja, että vaikeat asiat tulee vielä kerrattua ja mahdollisesti testattua uudelleen. Kokeet tarkastettiin yhdessä opettajan kanssa, jolloin käytiin läpi, mitkä asiat sujuvat jo, ja mitä täytyy vielä opiskella lisää. Tavoitetyöskentelyssä arviointi suhteutettiin oppilaan omaan tasoon, eli kuten Bloom suositteli tavoiteoppimisessa, oppilaiden suorituksia ei verrattu toisiinsa. Erilaisia tuotoksia ei verrattu keskenään ja laitettu paremmuusjärjestykseen, vaan opettaja arvioi jokaisen oppilaan tuotoksen sen mukaan, miten paljon oppilas oli panostanut ja nähnyt vaivaa sen toteuttamisen eteen ja miten hyvin asetetut tavoitteet toteutuivat oppilaan tuotoksessa.

#### 4.1.3 Opettajan työn näkökulma

Opettajan haastattelusta ilmeni myös kokemuksia tavoitetyöskentelyn vaikutuksista opettajan työhön ja sen sujumiseen. Nämä kokemukset jakautuivat 4 luokkaan: monipuolisuus, tehokkuus, stressittömyys sekä vaatimukset.

Opettaja koki, että tavoitetyöskentelyn yksi vahvuus oli sen **monipuolisuus**. Tavoitetyöskentely oli hänen mukaansa monipuolinen työskentelytapa, jonka avulla oli helppo toteuttaa monia asioita, joita esimerkiksi uusi opetussuunnitelma painottaa. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi monialaiset oppimiskokonaisuudet, itsearviointi sekä eriyttäminen. Monialaisia oppimiskokonaisuuksia tavoitetyöskentelyssä tuli luonnostaan, eikä niitä tarvinnut väkisin miettiä. Usein tavoitteet olivat sellaisia, että niihin oli merkitty vain opiskeltava aihe, jolloin oppilas sai itse päättää sen toteuttami-

sesta. Tällöin oppilaiden projekteista muodostui luonnostaan hyvinkin monialaisia. Itsearviointia tavoitetyöskentelyssä tuli paljon, kun oppilaiden tuli itse määritellä, milloin osaa asian niin, että voi merkata tavoitteen valmiiksi. Itsearviointi oli läsnä myös esimerkiksi siinä, että matematiikan kokeen sai tehdä sitten, kun itse arvioi olevansa siihen valmis eli osaavansa jakson asiat. Myös opetuksen eriyttämistä oli tavoitetyöskentelyssä opettajan mukaan helppo toteuttaa.

*Mun mielestä sen yksiä vahvuuksia on se että se eriyttää todella voimakkaasti, ja lapsi pystyy itsekin eriyttämään sitä omaa tavoitettaan todella voimakkaasti.*

Jos oppilas osasi tavoitteen sisältämän aiheen jo hyvin, hän pystyi tekemään esimerkiksi laajemman tuotoksen, kun taas toinen oppilas pystyi keskittymään perusasioiden opetteluun. Kuten käänteistä oppimista käsiteltäessä todettiin, eriyttäminen ei vaadi lisäresursseja, vaan oppilaat eriyttävät itse omaa opiskeluaan. Tavoitetyöskentelyssä eriyttäminen toteutuu paljolti opetussuunnitelman määrittelemien periaatteiden mukaisesti: Eriyttämistä tapahtuu opiskelun laajuuden ja syvyyden, työskentelyn rytmin ja etenemisen sekä erilaisten oppimistapojen suhteen. Oppilaan tarpeiden ja mahdollisuuksien mukaan hän voi suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. (Opetushallitus 2014, 30.)

Tavoitetyöskentelyn **tehokkuus** tuli esiin siinä, että se oli ajankäytöllisesti tehokasta myös opettajan työn näkökulmasta. Jos miettii, että meneekö asioiden opiskeluun tavoitetyöskentelyssä enemmän aikaa, niin opettajan mukaan samoihin asioihin olisi joka tapauksessa kulunut viikon tunnit, eli hän suunnitteli tavoitteet tavallaan viikkotuntisuunnitelman pohjalta. Myös opettamisen ja oppimisen tukemisen kannalta tavoitetyöskentely tuntui opettajasta tehokkaammalta. Kun oppilaat tekivät samaan aikaan eri asioita, syntyi esimerkiksi jonottamista vähemmän, kun kaikki eivät tehneet apua vaativia asioita yhtä aikaa. Odotusaika tuli myös käytettyä tehokkaammin hyödyksi, kun oppilaat tiesivät, että odotusajalla voi tehdä jotain muuta hyödyllistä tavoitteiden valmistumisen eteen. Kun opettaja tiesi, ketkä tekevät samaa aihetta ja aluetta, hän pystyi kokoamaan pienryhmiä ja opettamaan heille yhdessä, jolloin opettaminen oli tehokkaampaa, kun se kohdistui niille, ketkä sitä tarvitsivat. Opettaja myös koki, että aikaa tehostettua ja erityistä tukea tarvitseville jäi enemmän, kun muut oppilaat pystyivät samaan aikaan tekemään jotakin muuta, eikä kaikilla oppilailla ollut avuntarvetta yhtä aikaa. Kaiken kaikkiaan opettajan mukaan aikaa olennaisille asioille oli enemmän.

*Sitä aikaa vapautuu paljon enemmän lasten kanssa niinku, sille läsnäolemiselle, tosi paljon enemmän aikaa sille että sä pystyt yksilöllisesti ohjaamaan niitä lapsia, vaikka se tuntuu hurjalta, sitä ei voi käsittää ennen ku sen tekee että kuinka paljon enemmän sitä aikaa on. Kuinka paljon enemmän siihen on sidoksissa mutta kuinka paljon enemmän yksilöllistä aikaa on käytettävissä.*

Tietynlainen **stressittömyys** mahdollistui tavoitetyöskentelyssä sitä kautta, että perinteinen tuntisuunnittelu puuttui kokonaan. Tämän opettaja koki työtään helpottavaksi seikaksi. Perinteisten tuntisuunnitelmien kanssa voi käydä niin, että jonkun asian toimimattomuuden vuoksi joutuu äkkiä tekemään suunnitelman uusiksi, minkä tämä opettaja koki melko stressaavaksi. Tällaista ei tavoitetyöskentelyssä opettajan mukaan ollut.

*Mä aina perjantaina valmistelin ne maanantain tavoitteet valmiiksi. Mä tein kerralla kokonaisuuden ja mun ei tarvinnu koko sen viikon aikana käyttää sekuntiaakaan siihen suunnittelutyöhön, mikä mun mielestä oli todella vapauttavaa.*

Tavoitetyöskentelyssä suunnittelu sujui siis opettajan mukaan helpommin ja suunnittelutyö ei ollut niin kuormittavaa. Tämä kokemus oli yhteneväinen Humalojan kokemuksen kanssa, sillä hänenkin mukaansa suunnittelutyö kuormittaa vähemmän, kun sen tekee kerralla pidemmälle ajalle. Myös läksyjen suhteen tavoitetyöskentely tuntui opettajasta helpommalta, kun läksyjen tekemistä ei tarvinnut kontrolloida ja käyttää aikaa niiden valvomiseen.

*Mun ei tarvi kontrolloida yhen yhtä läksyä koska ne vanhemmat tiesi et jotakin tehdä aina sen aikaa ja lapset teki jotaki sen aikaa ja mä luotin siihen. Sit me tarkistettiin joko perjantaina tai maanantaina et kaikki on päässy tavoitteisiinsa, niin se riittää.*

Tietyt **vaatimukset** olivat myös esillä opettajan työn näkökulmaa pohdittaessa. Kuten opettajan aiemmassa kommentissa tuli esiin, hänen mukaansa opettaja saattaa päästä tietyllä tapaa helpommalla opettamalla opettajajohtoisesti. Opettajan kokemuksen mukaan tavoitetyöskentely vaatii opettajalta jonkin verran enemmän vaivannäköä ja panostusta.

*Se vaatii todella voimakasta läsnäoloa ja sit toisaalta semmosta tilannetaajua, et jos lapset tulee että meillä on tämmönen idea, niin pitää olla valmis siinä kohtaa autamaan niitä lapsia sen idean toteuttamisessa ja mahdollistamaan se. Mutta mä koin sen itse niin palkitsevana et mä halusin tehdä sen. Et onhan siinä se että jos ei sitä halua tehdä, niin se on työlästä aivan takuuvarmasti.*

Tavoitetyöskentelyn aloittamiseksi luokan tulee myös olla siihen valmis, minkä vuoksi opettajan tulee pohjustaa tämän työskentelymuodon aloittamista. Opettajan tulee sisällyttää opetukseensa muun muassa ryhmätyötaitojen ja työskentelytaitojen harjoittelua. Myös ryhmäytymiseen tulee käyttää tarpeeksi aikaa, jotta luokka voi sujuvasti aloittaa tämän yhteistyötä painottavan työskentelytavan. Tavoitetyöskentelyn onnistumiseksi opettajan tulee myös tuntea ryhmä hyvin. Tavoitetyöskentely vaatii opettajan mukaan täyttä läsnäoloa, kun oppitunnin aikana tulee ottaa huomioon eri oppilaiden erilaiset tarpeet ja olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Käänteisessä

oppimisessa opettajan kontrollin väheneminen on oleellista. Tavoitetyöskentelyssä opettajan täytyykin uskaltaa luottaa oppilaisiin ja antaa heidän toteuttaa ideoitaan ja antaa heidän itse huomata ja oivaltaa, jos joku ei toimikaan.

#### 4.1.4 Toimivuus

Opettaja kertoi haastattelussa myös siitä, miten tavoitetyöskentely oli luokan kanssa sujunut hänen näkökulmastaan. Nämä tavoitetyöskentelyn toimivuuteen liittyvät kokemukset jakautuivat 5 luokkaan: aloitus, oppiminen, valinnanvapaus, käytännöt sekä haasteet.

Tavoitetyöskentelyn **aloitus** sisälsi opettajan kertoman mukaan joitakin haasteita, mutta opettaja koki tavoitetyöskentelyn alkaneen sujua kuitenkin melko nopeasti. Uudenlaisen työskentelytavan oppiminen ja sisäistäminen vei luonnollisesti oman aikansa. Alkuun erityisesti ajankäytön ja aikataulutuksen suhteen oli opettajan mukaan haasteita, mikä näkyi kahtena ääripäänä: jotkut oppilaat tekivät tavoitteet valmiiksi kovalla tahdilla parissa päivässä, ja toiset ikään kuin testasivat opettajaa, eivätkä tehneet sitä mitä piti, jolloin tehtävät jäivät tekemättä.

*Alkuun se oli osalle haastavaa niin päin että osa teki heti parissa päivässä ne hommat. Kun he huomas että nyt jäi tosi paljon aikaa, niin voi vähän löysätä pikkujuttua.*

Ajan myötä oppilaat huomasivat, että he voivat työskennellä rauhallisemmin, tai että tehtävien tekemättömyys johtaa siihen, että viikonloppuna joutuu tekemään enemmän hommia. Kuten Humalojan kokemusten mukaan, myös tavoitetyöskentelyn alussa opiskelu oli melko suorituskeskeistä. Tämä tuli esiin niin, että oppilaat tekaisivat nopeasti määrätyt sivut, mutta kun opettaja pyysi selittämään omin sanoin opiskellun asian, ilmeni, ettei oppilas ollut oikeasti ymmärtänyt sitä. Omista tavoitteista huomasi alkuun sen, että oppilaat eivät olleet tottuneet koulussa tekemään ”koulun ulkopuolelle” liittyviä asioita. Alkuun oppilaat määrittelivät omiksi tavoitteiksi esimerkiksi tietynlaisten matematiikan tehtävien tekemisen, vaikka tarkoitus oli, että oppilas voi valita mitä vain itseään kiinnostavaa. Kun oppilaat sisäistivät tämän, alkoi erilaisia, oppilaiden omaan elämään liittyviä tavoitteita löytymään. Alkuun opettaja kontrolloi paljon enemmän työskentelyä, mutta tavoitetyöskentelyn vakiintuessa opettaja näki, että oppilaat osaavat huolehtia itse, jolloin opettajan kontrollin ei tarvinnut olla enää niin vahvaa. Opettajan kokemuksen mukaan oppilaat ottivat vastuun ja olivat siitä myös ylpeitä, kun he huomasivat, että heihin luotetaan. Kaiken kaikkiaan opettaja koki, että ajan kuluessa tavoitetyöskentely alkoi sujumaan hyvin.

*Ne lapset alkaa auttamaan toisiaan ja tavallaan kontrolloimaan toisiaan, ja se vaan alkaa toimimaan, siitä kasvaa siitä ryhmästä paljon isompi ku mitä se yksilöinä olis yhteensä, niin kliseeltä kun se kuulostaaki, mutta niin se vaan on.*

Opettaja kertoi haastattelussa kokemuksiaan oppilaiden **oppimiseen** liittyen. Opettaja kertoi erityisesti itsearviointitaitojen sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittymisestä. Uudessa opetus-suunnitelmassa korostetaankin oppimaan oppimisen merkitystä, sillä näiden taitojen kehittymisen nähdään olevan perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Oppimisen kannalta tärkeänä nähdään se, että oppilas tiedostaa omat tapansa oppia ja käyttää tätä tietoa oppimisensa edistämässä. (Opetushallitus 2014, 17.) Sisältöosaamisen osalta opettaja totesi, että suurin osa luokasta pääsi asetettuun tavoitearvosanaan. Jos oppilas oli tehostetun tai erityisen tuen piirissä, arviointi suhteutettiin hänen henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa. Opettaja koki, että oppilaat tulivat erittäin taitaviksi itsearvioinnissa, kun heidän tuli jokaisen tavoitteen kohdalla pohtia, osaavatko oikeasti asian. Oppimaan oppimisen taidoista opettaja mainitsi erityisesti sen, että oppilaat kehittyivät ajattelun taidoissa ja oman ajattelun selittämisen taidoissa. Tämän opettaja ajatteli johtuvan siitä, että asioita oli opittu sanoittamaan yhdessä. Tavoitetyöskentelyn myötä oppilaat oppivat opettajan mukaan myös itsenäistä otetta työskentelyyn.

*Se ohjas mun mielestä myös hirveen hyvin siihen et he oppii itse myös kysymään ja ottamaan selvää ja miettimään sen et millon he tarvitsevat apua.*

Myös juuri työskentely- ja ajattelutaitojen oppiminen nostetaan opetussuunnitelmassa keskeiseen rooliin (Opetushallitus 2014, 17).

Opettajan mukaan tavoitetyöskentelyn mahdollistama **valinnanvapaus** osoittautui monelta kannalta toimivaksi. Opettajan havainnon mukaan luokassa oli selvästi ryhmässä työskentelijöitä ja yksintyöskentelijöitä, eli oppilaat valitsivat selvästi tietynlaisen työskentelytavan silloin, kun sen sai valita. Sellainen oppilas, joka näytti pitävän ryhmätyöskentelystä ja jolla se sujui hyvin, saattoi kuitenkin hakeutua rauhalliseen paikkaan työskentelemään yksin silloin, kun se oli mahdollista. Vaikka tavoitetyöskentelyssä korostettiin yhteistyön merkitystä, oli tärkeää, että oppilaat saivat valita myös itsenäisen työskentelyn niin halutessaan. Opettaja koki, että tavoitetyöskentely otti tässä huomioon erilaiset oppilaat. Valinnanvapauden myötä tavoitetyöskentelyssä näkyi myös lasten oma kiinnostus ja oman työskentelyn rytmittäminen. Opettajan kokemuksen mukaan oppilaat pystyivät valitsemaan tehtäviä esimerkiksi oman jaksamisensa mukaan. Jos ei jaksanut tehdä ajatusta vaativaa hommaa, saattoi valita jonkun helpomman tehtävän. Jos viikon tavoitteet tulivat ajoissa valmiiksi, saattoi oppilas kohdistaa opiskeluaan oman kiinnostuksensa mukaan esimerkiksi työstämällä omaa tavoitettaan tai opiskelemalla jostain itseään kiinnostavasta aiheesta lisää. Valinnanvapaudesta ja opiskelun

omatahtisuudesta oli opettajan mukaan hyötyä myös siinä, että oppilailta poistui stressi siitä, että tehtävät täytyy saada valmiiksi tai esimerkiksi kappale tulee saada luettua samaan aikaan kuin muut. Kun kaikki tekevät eri asioita, niin jokainen saa käyttää sen verran aikaa, kuin tarvitsee. Tavoitetyöskentelyssä oli mahdollisuus tehdä asiat rauhassa omaan tahtiin.

Opettaja kertoi haastattelussa myös kokemuksia tavoitetyöskentelyn **käytännöistä**. Tavoitetyöskentelyn edetessä oppilailta tuli ideoita käytäntöjen kehittämisestä. Oppilaat ehdottivat, että eri oppiaineisiin liittyviä tavoitteita alettaisiin merkitä eri väreillä, jolloin pystyisi helposti hahmottamaan, mikä tavoite liittyy mihinkin oppiaineeseen. Aiemmin tavoitteet olivat olleet vain listana ilman merkintää oppiaineesta. Tämän oppilaiden ehdottaman tavan opettaja ottikin käyttöön. Opettaja itse pohti, että hän olisi myöhemmin luultavasti ottanut käyttöön jonkun sähköisen menetelmän tavoitteiden listaamiseen, vaikka tavoitelappu ihan toimiva käytäntö olikin. Oppimateriaalien suhteen tavoitetyöskentelyn omatahtisuus osoittautui toimivaksi käytännöksi, sillä esimerkiksi kirjoja tai tietokoneita ei tarvinnut olla kaikille oppilaille yhtä aikaa saatavilla, kun kaikki eivät tehneet samaa tehtävää samaan aikaan. Tavoitetyöskentelyssä yhteistyön tukena käytetyn vahvuustaulukon avulla ryhmä alkoi opettajan mukaan toimia hyvin yhdessä.

*Ja mä huomasin sellasia yllättäviä, vaikka lapsi joka olisi normaalissa tilanteessa tarvinnut johonkin matematiikan sisältöön mun apuani ihan varmasti, niin hän oli tehnyt sen, ja ku mä pyysin selittämään et miten se ajattelee, hän ymmärsi sen, hän osas sen, sit mä kysyin että ooksä opetellu tän kotona läksynä, ”no en ku mä kävin kattoon tuolta taulukosta ja sitte toi autto mua”.*

Opettajan mukaan tällä tavalla yhteistyötä tekemällä kaikki oppilaat voivat oppia enemmän, kun tietoa jaetaan ja prosessoidaan yhdessä. Ajattelun taitoja voikin kehittää juuri osallistumalla yhdessä sellaisiin tehtäviin, jotka olisivat vielä yksilölle liian vaikeita, mutta jotka hän pystyy ratkaisemaan muiden oppilaiden tuen avulla (Hakkarainen ym. 2004, 103).

Opettaja kertoi myös **haasteista**, joita tavoitetyöskentelyn toteutuksessa oli ilmennyt. Täysin ongelmaton tämäkään opetusmenetelmä ei siis ollut, vaikka kaiken kaikkiaan opettaja oli sitä mieltä, että ylitsepääsemättömiä haasteita ei ollut, vaan lähinnä huomioon otettavia asioita. Erittäin aiheellinen huolenaihe ja haaste tavoitetyöskentelyssä oli opettajan mukaan se, että tällainen työskentelytapa voi aiheuttaa joillekin, etenkin hyvin tunnellisille oppilaille, stressiä. Myös vanhempien toimesta tämä huolenaihe oli tullut esille. Tällaisessa tapauksessa, jossa alkuvuodesta tavoitteet tuntuvat stressaavilta, niitä pilkottiin oppilaalle osiin, jolloin tehtävistä aiheutuva stressi helpottui. Opettaja kuitenkin pohti, että vaatii tarkkaa silmää huomata tällainen tilanne, jotta siihen voidaan puuttua.

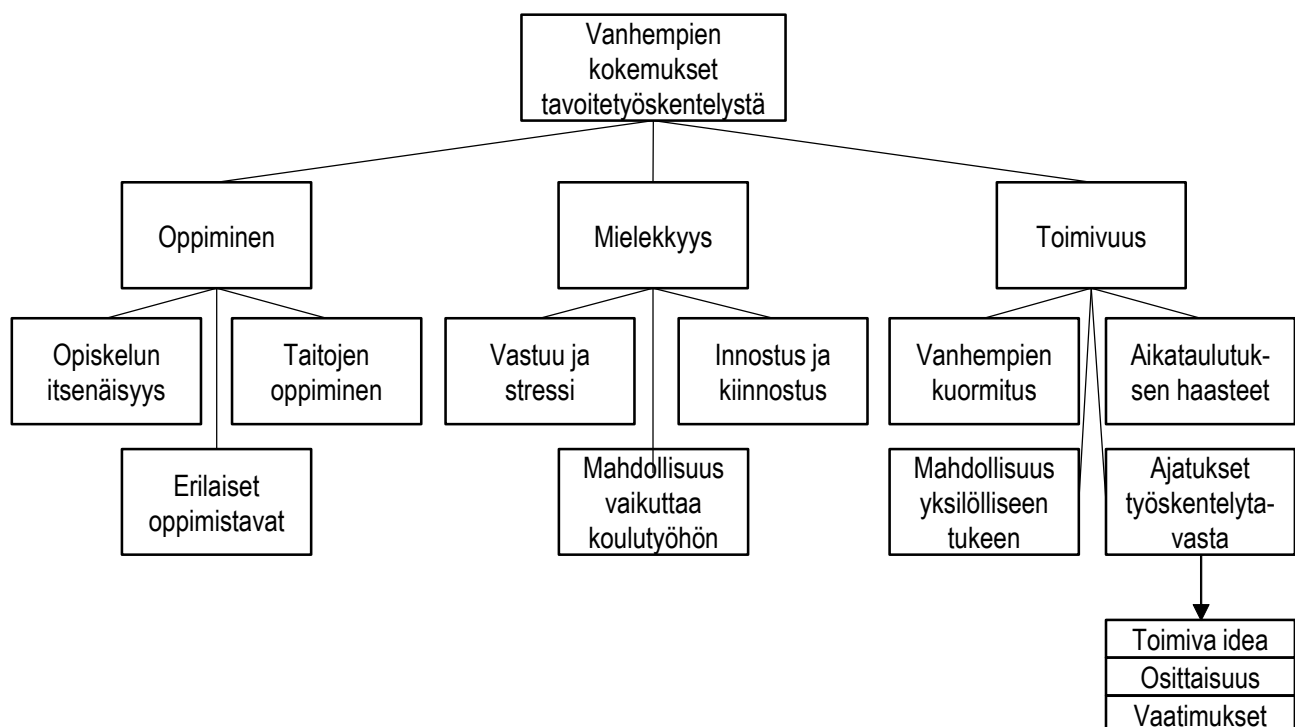
*Siinä täytyy olla varmaan opettajan todella hereillä, että tuntee ne lapset ja tunnistaa jokaisen omat haasteet sieltä.*



Tässä myös yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeää, jotta voidaan yhdessä huomata oppilaan mahdollinen stressi. Opettaja totesi, että tavoitetyöskentelyn antama vastuu on perinteisempään opetustapaan verrattuna suuri. Ehkä juuri tämän suuren eron vuoksi tavoitetyöskentely saattoi aiheuttaa oppilaille stressiä. Tästä näkökulmasta tavoitetyöskentelystä voi kuitenkin olla myös hyötyä oppilaalle. Esimerkiksi helposti stressaantuvan oppilaan on hyvä oppia myöhempää elämää varten stressinhallintaa ja tehtävien pilkkomista osiin. Yksi haaste liittyi siihen, että oppilaat saattavat myös kaivata sitä, että saavat istua ja kuunnella opettajaa. Tämä asettaa opettajalle vaatimuksen ottaa huomioon erilaiset oppilaat ja monipuoliset työskentelytavat tavoitteita suunnitellessaan. Näiden haasteiden huomioiminen vaatii opettajalta työskentelyn suunnitteluun panostamista, mutta tämä opettaja koki työskentelytavan niin antoisaksi, että oli valmis siihen panostamaan.

## 4.2 Vanhempien kokemukset tavoitetyöskentelystä

Analyysissa vanhempien kokemukset jakautuivat kolmen teeman alle. Nämä olivat oppiminen, mielekkyys ja toimivuus. Näiden teemojen alla vanhempien kokemukset jakautuivat vielä luokkiin kuvion 4 mukaisesti. Esittelen nämä luokat seuraavaksi kunkin teeman alla.



**KUVIO 4.** Vanhempien kokemukset tavoitetyöskentelystä

#### 4.2.1 Oppiminen

Tämän teeman alle kuuluvat ne kokemukset, jotka liittyivät oppimisen toteutumiseen tavoitetyöskentelyssä vanhempien mukaan. Oppiminen-teeman alle muodostui kolme luokkaa: opiskelun itsenäisyys, taitojen oppiminen sekä erilaiset oppimistavat.

**Opiskelun itsenäisyyteen** liittyvät kokemukset koskivat sitä, että tavoitetyöskentelyssä ei juuri ollut perinteistä opettajajohtoista opetusta, vaan opiskelu oli itsenäisempää. Opettaja toki opetti edelleen oppilaita yksittäin tai pienemmissä ryhmissä, mutta yhteisiä koko luokan opetustuokioita ei pääsääntöisesti pidetty. Opiskelun itsenäisyys näyttäytyi näiden kokemusten mukaan haasteena. Vanhemmat arvioivat, että yhteisen opetuksen puute aiheutti haasteita erityisesti matematiikan kohdalla. Matematiikka olikin ainoa yksittäinen oppiaine, joka aineistossa mainittiin. Itsenäinen opiskelu ei näiden vanhempien mukaan sopinut matematiikkaan.

*Eli ehkä matikassa olisi voitu hieman enemmän käydä asioita yhdessä läpi ja tarkistaa tehtäviä. (V7)*

Vanhemmat kertoivat itsenäisen työskentelytavan aiheuttaneen myös tuen puutetta. Jotkut vanhemmista arvioivat, että lapsi olisi tarvinnut enemmän tukea opiskeluun. Kommenteissa tuli esiin, että lapsi ei välttämättä itse osannut pyytää apua tarpeeksi, ja kynnyks avun pyytämiseen saattoi olla liian korkea.

*Myös kysyminen tuntui haasteelliselta kun tuntui että asiat pitäisi osata. (VII)*

Vanhempien huolet itsenäisen työskentelyn haasteista ovat toki aiheellisia, mutta tällainen huoli saattaa osaksi johtua myös tietynlaisesta tietämättömyydestä. Vanhemmat itse ovat ehkä omaksuneet opettajajohtoisen tyylin kuuluvan kouluun. Vanhempien onkin joskus vaikea ymmärtää koulun nykyisiä käytäntöjä, koska ne saattavat poiketa paljonkin siitä, mikä heidän käsityksensä koulusta omien kokemusten perusteella on (Hakkarainen ym. 2004, 100).

**Taitojen oppimiseen** liittyvät kokemukset koskivat erilaisia taitoja, joita tavoitetyöskentely oli vanhempien mukaan opettanut ja kehittänyt. Erilaisista työskentelytaidoista vanhemmat mainitsivat yhteistyötaidot, tiedonhakutaidot sekä oppimaan oppimisen taidot. Vanhemmat kokivat nämä taidot tulevaisuuden kannalta tärkeiksi.

*Oli mielenkiintoista ja antoisaa seurata kuinka lapsi oppi löytämään itselleen parhaita tapoja oppia. (V8)*

*Tavoitetyöskentely opetti ryhmässä toimimista, päätöksen tekoa ja asioiden priorisointia samaan aikaan kun asioita opittiin. (V5)*

Vanhemmat kertoivat, että näiden taitojen lisäksi lapsi oppi tavoitetyöskentelyn myötä suunnittelemaan omaa työskentelyään ja ajankäyttöään. Tavoitetyöskentely opetti heidän mukaansa myös itsestä työskentelyä ja vastuunottoa. Nämä vanhemmat kokivat, että tavoitetyöskentelyn tuoma vastuu oli lapselle mielekäs lisä koulutyöhön.

*Varmasti oppi eri asiakokonaisuuksien ohella enemmän myös suunnitelmallisuutta. (V7)*

*Ohjaa lapsen oman tekemisen vastuun ottamiseen ja itseohjautuvuuteen. Juuri niitä ominaisuuksia, joita tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan. (V12)*

Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan tulevaisuuden taitojen (21st century skills) oppimista. Tällaisia taitoja ovat muun muassa juuri vuorovaikutustaidot ja kokonaisvaltaiset ajattelun taidot. Tulevaisuuden taitojen oppiminen tulisi nivoa luontevaksi osaksi opetusta ja oppimista. (Jordman ym. 2015, 80.) Näiden vanhempien kokemusten mukaan tavoitetyöskentelyssä erilaisten taitojen oppiminen tapahtuikin luontevana osana oppimisprosessia.

**Erilaiset oppimistavat** -luokan kokemusten mukaan tavoitetyöskentely mahdollisti oppilaille erilaisia tapoja opiskella. Nämä vanhemmat kokivat, että tavoitetyöskentely oli monipuolinen työskentelytapa, joka antoi tilaa erilaisille oppijoille. Vanhempien mukaan esimerkiksi käytännönläheisempien viikkotavoitteiden kautta oppilaat saivat kokeilla uusia oppimisen tapoja.

*Jokainen sai opiskella sillä tyylillä mikä itselle parhaiten sopi. (V8)*

Käänteisessä oppimisessa korostetaankin oppilaiden yksilöllisyyttä: oppiminen nähdään yksilöllisenä prosessina, joka ei ole samanlainen kaikille oppijoille (Toivola ym. 2017, 20).

#### 4.2.2 Mielekkyyys

Tämän teeman alle kuuluvat kokemukset käsittelevät eri näkökulmista sitä, miten mielekäs työskentelymuoto tavoitetyöskentely oppilaille oli vanhempien näkemysten mukaan. Nämä kokemukset jakautuivat kolmeen luokkaan: vastuu ja stressi, innostus ja kiinnostus sekä mahdollisuus vaikuttaa koulutyöhön.

**Vastuuseen ja stressiin** liittyen vanhemmat arvioivat tavoitetyöskentelyn tuoman vastuun olleen koulutyön mielekkyyden kannalta negatiivinen asia. Näiden vanhempien kokemusten mukaan tavoitetyöskentelyn antama vastuu oli lapselle liian suuri ja tehtävien valmiiksi saaminen aiheutti stressiä. Vanhemmat arvioivat, että viikon työmäärä tuntui kerralla liian suurelta, mikä aiheutti

etenkin tunnollisille oppilaille paineita tavoitteiden valmiiksi saamisesta. Vanhemmat kertoivat myös kiireestä sekä sen aiheuttamasta opiskeluinnon heikkenemisestä.

*Oli aivan liian nuori ottamaan näin isoa kokonaisvastuuta. (V9)*

*Stressi tekemättömistä töistä nousi esille aika usein. (V11)*

Vastuuseen ja stressiin liittyvistä kokemuksista yhdessä pohdittiin tavoitetyöskentelyn asettaman vastuun määrää neutraalisti.

*Mietin tukeeko tavoitetyöskentely missä määrin lapsen omaa vastuunottokykyä; liikaa vai sopivasti? Siitä en ole muodostanut mielipidettä vielä. (V10)*

Tämä ilmaus osoittaa, että myös sellaiset vanhemmat, jotka eivät ole suoraan arvioineet tavoitetyöskentelyn asettaman vastuun olleen liiallista, ovat pohtineet aiheita. Vastuun määrä tavoitetyöskentelyssä olikin selvästi yksi vanhempia eniten askarruttavista asioista.

**Innostukseen ja kiinnostukseen** liittyen vanhemmat kuvasivat lasten innostusta, aitoa kiinnostusta, motivaatiota sekä tavoitetyöskentelyn sujuvuutta. Tavoitetyöskentelyä kuvattiin mielekkääksi ja positiivisella tavalla haastavaksi. Yksi vanhempi arvioi tavoitetyöskentelyn olleen erityisen mielekästä lapsen vahvan organisointikyvyn vuoksi. Jotkut vanhemmat olivat käyneet tutustumassa luokassa tavoitetyöskentelyyn, ja nämä vanhemmat kertoivat luokassa vallinneesta positiivisesta ilmapiiristä.

*Oppimisessa oli iloinen tunnelma. (V5)*

*Lapsi piti tapaa oppia mielekkäänä ja oli motivoitunut. (V12)*

**Mahdollisuus vaikuttaa koulutyöhön** -luokan kokemusten mukaan tavoitetyöskentelyn tuoma vaikutusmahdollisuus oli positiivinen asia koulutyön mielekkyyden kannalta. Vanhemmat kertoivat, että vapaus valita, mitä tehtävää milloinkin työstää, sopi lapselle ja oli mielekästä. Vaikutusmahdollisuuden kerrottiin lisänneen myös koulutyön kiinnostavuutta. Kun oppilaat saivat itse päättää omat aikataulunsa, oli heillä vanhempien mukaan mahdollisuus rytmittää koulutyötään itselleen sopivaksi.

*Lapsella vapaus valita, haluaako hän ahertaa alkuviikon ja viettää kevyemmän loppuviikon vai kenties toisinpäin. (V6)*

*Lapsi tuntui olevan kiinnostuneempi tehtävistä koska hän oli itse vaikuttanut niihin ja tehnyt päätöksiä - myös lapset on ihmisiä ja ihmisillä tarve osallistua omaan elämään. (V10)*

Tässä vanhemman kokemuksessa tulee esiin tietynlainen inhimillisyyden tarve myös koulussa. Käänteisessä oppimisessa yksi keskeinen periaate onkin oppimisen inhimillisuus. Kokemuksesta tulee ilmi myös, että se, että oppilailla on ollut mahdollisuus vaikuttaa omaan koulutyöhönsä, on vaikuttanut myös edellä mainittuun innostukseen ja kiinnostukseen. Kuten käänteistä oppimista käsiteltäessä todettiin, koulussa oppilaille ei voida antaa vapautta motivoitua mihin tahansa. Vaikka kaikki koulussa opiskeltavat asiat eivät välttämättä aluksi innosta oppilaita, voi kiinnostuksen heräämistä ja sisäisen motivaation syntymistä tukea innostavien opetusmenetelmien avulla. Opettajan jopa opettamistakin tärkeämpi tehtävä onkin saada oppilaat innostumaan oppimisesta. (Järvillehto 2014, 64.) Tavoitetyöskentelyssä innostumista tuettiin muun muassa lisäämällä oppilaiden valinnanvapautta.

#### 4.2.3 Toimivuus

Tämän teeman alla vanhemmat kertoivat kokemuksiaan tavoitetyöskentelyn toimintatapojen toimivuudesta. Nämä kokemukset jakautuivat neljään luokkaan: vanhempien kuormitus, aikataulutuksen haasteet, mahdollisuus yksilölliseen tukeen sekä ajatukset työskentelytavasta.

**Vanhempien kuormitukseen** liittyvät kokemukset kertoivat siitä, että tavoitetyöskentely kuormitti kotiväkeä eri tavoin. Nämä vanhemmat kertoivat, että kotiin jäi paljon tehtävää, mikä kuormitti myös vanhempia. Lisäksi kotiväen kuormitus näkyi siinä, että tavoitetyöskentely aiheutti vanhemmille epävarmuutta lapsen oppimisesta sekä läksyistä.

*Epävarmuus siitä, tuleeko kaikki oppimisosiot ymmärrettyä, jos niitä ei yhdessä käydä läpi. (V4)*

*En koskaan tiennyt mitä lapsen täytyisi tehdä läksyksi tai onko läksyä. (V1)*

Vaikka vanhempiakin oli tiedotettu siitä, miten läksyjen kanssa toimitaan, on tämä käytäntö ollut joillekin vanhemmista haasteellinen. Kun läksy on lapsen itsensä päättämä, voi vanhempi kokea juuri tämän kommentin osoittamaan tapaan, ettei läksyistä ole täyttä varmuutta. Jotkut vanhemmat kokivat, että tavoitetyöskentelyn sisältämän valinnanvapauden vuoksi lapsi teki helpoimmat tehtävät koulussa, jolloin vaikeimmat jäivät kotiin vanhempien kanssa tehtäväksi.

*Kotijoukoille työskentely oli työläs. Meidän lapsi teki koulussa helpot tehtävät ja vaikeat jäi kotiin vanhempien kanssa tehtäväksi. Tuli opetettua & tehtyä tehtäviä lapsen kanssa useita tunteja viikossa. Olihan meidän lapselle helpompi kotona käydä rauhassa kuin koulussa. (V12)*

Bloomin tavoiteoppimista koskevan tutkimuksen mukaan oppilaat oppivat tehokkaimmin, jos heillä on oma tuutori, kuten juuri vanhempi. Tämän vanhemman kokemuksen mukaan lapselle olikin helppo käydä vaikeat asiat rauhassa kotona yksilöllisen ohjauksen parissa. Tämä on kuitenkin koettu kuormittavaksi, ja lisäksi kaikille oppilaille ei voida taata samanlaisia mahdollisuuksia saada tukea kotoa. Siksi tilanne voidaan nähdä haasteellisenä.

**Aikataulutuksen haasteisiin** liittyvien kokemusten mukaan tavoitetyöskentelyyn olennaisena osana kuulunut aikataulutus oli lapselle haasteellista. Osa vanhemmista koki sen olleen haastavaa vain alussa, kun lapsi ei ollut vielä tottunut ja oppinut siihen. Vanhemmat kertoivat, että joskus lapsen suunnitelmat eivät olleet realistisia, vaan lapsella joko jäi tehtäviä tekemättä, tai hän teki alkuvuodesta liikaa.

*Alku oli vähän hankalaa. Lapsi ei selvästikään hoksannut homman ideaa heti ekalla viikolla, vaan hommia jäi tekemättä, mikä lienee luonnollista. (V6)*

Aikataulutuksen haasteena nähtiin myös se, että tehtäville ei ollut aina tarpeeksi aikaa, ja niitä oli helppo jättää koulussa tekemättä.

*"Helppoihin" tehtäviin ja ryhmittöihin käsittääkseni käytettiin paljon aikaa kun ne oli kivoja. Vaikeat kahlattiin nopeammin läpi. (V12)*

Jo Bloom on omassa tavoiteoppimisen teoriassaan tunnistanut oppimiseen liittyvät aikataulutuksen haasteet. Samaan aikaan, kun kaikille tulisi antaa tarvitsemansa aika oppia asia, rajoittaa opiskelua useat seikat, kuten se, että kouluorganisaatiomme vanhastaan perustuu erilaisiin aikatauluihin. Vaikka tavoitetyöskentelyssä opiskelun aikatauluttaminen on vapaampaa, on tavoitteiden saavuttamiseen kokonaisuudessaan aikaa kaikilla saman verran, mikä voi aiheuttaa haasteita tehtävien valmiiksi saamisessa.

**Mahdollisuus yksilölliseen tukeen** -luokan kokemusten mukaan tavoitetyöskentelyn käytäntöjen vuoksi lapsella oli mahdollisuus saada yksilöllisempää tukea. Nämä vanhemmat kokivat, että kun oppilaat työstivät tehtäviään omaan tahtiinsa, oli opettajalla enemmän aikaa yksilöiden auttamiseen. Heidän mukaansa apua oli helposti ja nopeasti saatavilla.

*Opettaja ehti keskittymään yksilöihin paremmin, kun kaikki eivät tehneet samaa asiaa samaan aikaan. (V6)*

Käänteisessä oppimisessa tarkoituksena onkin, että luopumalla kaikille yhteisistä opetustuokioista opettajalle vapautuu aikaa keskittyä oppilaiden yksilölliseen tukemiseen. Tämän vuoksi oppimisen oikea-aikainen tukeminen (scaffolding) on käänteisessä oppimisessä keskeistä. (Toivola ym. 2017, 57–58.) Oppimisen oikea-aikaisella tukemisella tarkoitetaan sellaista ohjaamista, joka tapahtuu

aiemmin esitellyllä lähikehityksen vyöhykkeellä (ks. luku 2.2.1). Tämä tarjoaa perustan yksilön tulevalle itsenäiselle opiskelulle. (Holton & Clarke 2006, 131.)

**Ajatukset työskentelytavasta** -luokka sisältää vanhempien erilaisia kokemuksia, joissa tulee esiin heidän ajatuksiaan tavoitetyöskentelyn ideasta. Nämä kokemukset jakautuivat kolmeen alaluokkaan: toimiva idea, osittaisuus sekä vaatimukset. Osa vanhemmista kuvaili tavoitetyöskentelyn ideaa toimivaksi. Nämä vanhemmat kertoivat tavoitetyöskentelyn olevan hyvä ja mielenkiintoinen idea, joka tuo uutta näkökulmaa opiskeluun. Vanhemmat, jotka olivat käyneet seuraamassa lastensa koulupäivää, kertoivat voivansa suositella tavoitetyöskentelyä käytettäväksi.

*Hienoa että kokeillaan erilaisia tapoja jotta löydettäisiin tuloksellisin tapa oppia. Että ollaan valmiita tarvittaessa muuttamaan joitakin käytäntöjä eikä olla pakonomaisesti jossakin kaavassa vain siksi että niin on aina tehty. (V10)*

Osittaisuuteen liittyen vanhemmat olivat sitä mieltä, että tavoitetyöskentelyn idea sopisi koulussa osittain käytettäväksi. Osa vanhemmista koki, että tavoitetyöskentely ei toimi kokonaan käytettynä, mutta osittain, esimerkiksi ns. reaaliaineissa käytettynä se voisi toimia hyvin. Osa vanhemmista taas koki tavoitetyöskentelyn toimineen oman lapsensa kohdalla näinkin, mutta totesi sen toimivan varmasti kaikilla oppilailla osittaisesti käytettynä.

*Ainakin osittainen tavoitetyöskentely, vaikka yksi oppiaine kerrallaan tietystä aihealueesta, olisi varmasti mielekästä ja opettavaista kaikille oppilaille. (V7)*

Huomionarvoista on, että tavoitetyöskentelyn osittaista käyttöä ehdottivat myös sellaiset vanhemmat, jotka eivät kokeneet tavoitetyöskentelyn tällaisenaan sopineen lapselleen lainkaan.

*Olisi hyvä, että olisi sekä tavoitetyöskentelyä, että normaalia opetusta. Uskon, että yhdistelmä olisi paras. (V3)*

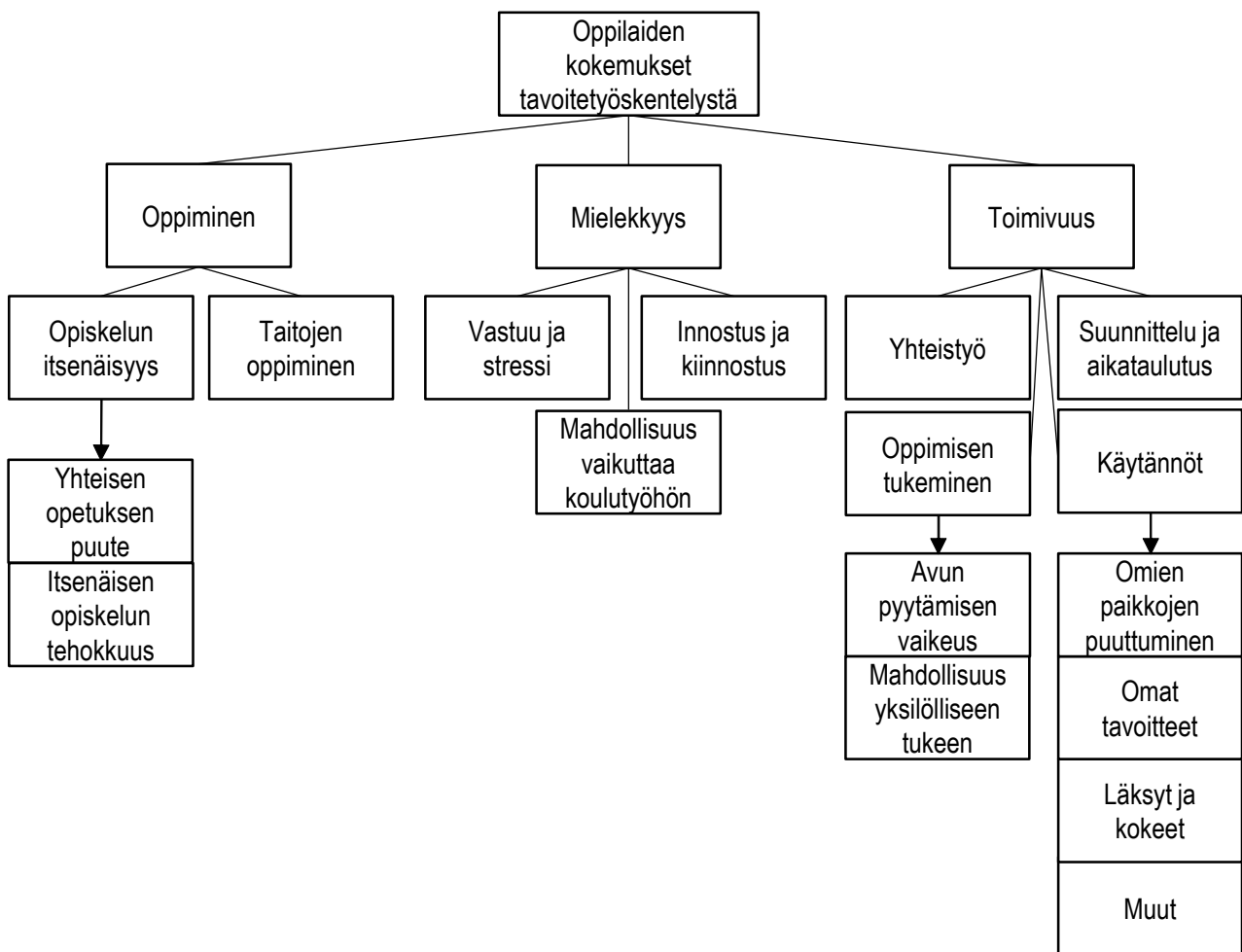
Vaatimuksiin liittyen vanhemmat pohtivat asioita, joita tavoitetyöskentely heidän mielestään vaatii toimiakseen hyvin. Näitä asioita olivat hyvä luokkahenki sekä opettajan luontainen auktoriteetti, hyvä itsetunto ja pitkäjänteinen ote. Näiden kokemusten mukaan tavoitetyöskentelyn onnistuminen vaatii opettajalta tiettyjä toimenpiteitä:

*Tärkeätä on, että lapset ohjataan riittävän hyvin tavoitetyöskentelyyn sekä omien kykyjensä, oppimistapojensa että suunnittelun osalta. Hyvä perehdytys ja ajantasainen edistymisen seuranta on varmasti yksi onnistumisen avaimista. Tämä vaatii opettajalta herkkää korvaa huomata erityistarpeet jokaisen yksilöllisen tarpeen mukaan. (V4)*

Yksilöllisyyden huomioiminen nostettiin esiin myös siltä kannalta, että opettajan tulee ottaa huomioon myös ne oppilaat, joille tällainen työskentely ei sovellu tai on haastavaa.

### 4.3 Oppilaiden kokemukset tavoitetyöskentelystä

Oppilaiden kokemuksia tavoitetyöskentelystä kartoitettiin ensin avoimen kyselyn sekä vapaamuotoisen kirjoitustehtävän avulla. Tämän jälkeen kokemuksia pyrittiin vielä syventämään ryhmähaastatteluiden kautta. Näiden aineistojen analyysin kautta myös oppilaiden kokemukset jakautuivat samojen kolmen teeman alle kuin vanhempien tulokset. Nämä teemat olivat oppiminen, mielekkyys ja toimivuus. Näiden teemojen alla oppilaiden kokemukset jakautuivat luokkiin ja alaluokkiin kuvion 5 osoittamalla tavalla. Esittelen tulokset teemojen alla luokittain. Aineistositaateissa K-alkuinen koodi viittaa kirjallisiin aineistoihin ja H-alkuinen koodi haastatteluaineistoon.



**KUVIO 5.** Oppilaiden kokemukset tavoitetyöskentelystä



### 4.3.1 Oppiminen

Tämän teeman alla oppilaat kertoivat kokemuksistaan oppimisen suhteen. Nämä kokemukset jakautuivat kahteen luokkaan: opiskelun itsenäisyys sekä taitojen oppiminen.

**Opiskelun itsenäisyyteen** liittyvät kokemukset koskivat sitä tavoitetyöskentelyn piirrettä, että yhteistä koko luokan opetusta ei juuri järjestetty. Tämä luokka jakautui kahteen alaluokkaan: yhteisen opetuksen puute sekä itsenäisen työskentelyn tehokkuus. Osa oppilaista koki yhteisen opetuksen puutteen haasteena, sillä he kokivat, että eivät oppineet itsenäisesti opiskelemalla yhtä hyvin. Nämä oppilaat näkivät haasteena sen, että opiskeltavia asioita ei käyty yhdessä läpi. Kokemuksista tuli esiin myös se, että itsenäisesti opiskellessa saattoi ymmärtää joitakin asioita väärin, jolloin se vaikutti koko opiskelujaksoon. Kuten vanhempienkin aineistossa, myös oppilaiden kohdalla matemaatiikka oli ainoa oppiaine, joka erikseen mainittiin itsenäisyyden haasteista kerrottaessa.

*Mulle se toi vähä haasteita esim matikassa se toi tosi paljo haasteita mulle ku esim mä olin ymmärtäny semmosen yhen jutun niinku kokonaan väärin niin sitte se mun koko kappale meni ihan pilalle koska mä olin tehny sen niinku väärin. (H9)*

*Ja mä ite opin paremmin sillai että joku selittää sen mulle että ei sillain että pitää ite lukee se jostain kirjasta vaan että esim vaikka opettaja selittää sen. (H2)*

Toiset oppilaat taas kokivat itsenäisen työskentelyn tehokkaaksi. Nämä oppilaat kertoivat, että tavoitetyöskentelyssä aikaa ei mennyt hukkaan, kun pystyi etenemään tehtävissä omaan tahtiinsa. Itsenäinen työskentely oli näiden oppilaiden mukaan tehokasta myös siksi, että asiat sai opiskella itselle parhaiten soveltuvalla tavalla, jolloin ne oli helpompi oppia ja jäi paremmin mieleen.

*No, mun mielestä yhteinen opetus, niin se on tylsää, jos sä oisit vaik osannu sen jo et jos sä oisit oppinu sen joskus niin se on tylsää koska sitte tavoitteissa niin sun ei tarvii enää käydä sitä läpi jos sä osaat sen jo mutta sitte yhteisellä tunnilla sun pitää. (H6)*

*Mäki opin paremmin tavoitteilla ku niinku nyt ku esim ope selittää meille jotain aihetta niin mä en jaksu joskus keskittyä mä vaan teen jotain muuta. (H8)*

Tämän opiskelun itsenäisyyttä kuvaavan luokan eri näkökulmia käsittelevät kokemukset kertovat siitä, että oppilailla on erilaisia tarpeita opiskelun suhteen. Hollantilaisen kasvatustieteiden professorin Jan Vermuntin mukaan oppimistilanteet voivat vaihdella sen mukaan, miten niissä tuetaan oppilaan itsesääätelyä. Oppimistilanteet voivat olla täysin opettajan säätelemiä, jaettuja tai täysin oppilaan kontrolloitavissa. Kuten itsenäisen työskentelyn tehokkuutta kuvanneet oppilaat kokivat, täysin opettajan säätelemät tilanteet voivat olla turhauttavia, jos oppilaalla on jo hyvät itsesääätelyn taidot. Oppilaat, jotka kaipasivat yhteistä opetusta, olivat sopeutuneet opettajan ohjaamiseen, ja näin

ollen he viihtyivät opettajakeskeisissä tilanteissa. Näissä tilanteissa heidän itsesäätelyn taidot eivät kuitenkaan pääse kehittymään. Itsenäisyys saatettiin kokea haasteeksi myös, koska tilanne on tuntunut oppilaalle siltä, että se on täysin hänen kontrolloitavissaan. Tällöin itsesäätelyn taitojen puuttuessa oppilaat saattoivat kokea jääneensä omilleen. Tavoitetyöskentelyssä tavoiteltiin jaettua oppimistilannetta, jossa vastuu on sekä opettajalla että oppilailla. Siinä opettajan tehtävä on aktivoida ja tukea oppimista, mutta oppilaat ottavat itse vastuuta esimerkiksi tekemällä oppimiseensa vaikuttavia päätöksiä. (Vermunt & Verloop 1999, 266–269.) Vaikuttaa siltä, että kaikkien oppilaiden itsesäätelytaidot eivät olleet vielä kehittyneet tarpeeksi onnistuneen jaetun oppimistilanteen syntymiseksi.

**Taitojen oppimiseen** liittyen oppilaat kertoivat erilaisista taidoista, joita tavoitetyöskentely oli opettanut tai kehittänyt. Tavoitetyöskentely opetti näiden oppilaiden mukaan ryhmätyöskentelyä, aikatauluttamista ja suunnittelua, rehellisyyttä, vastuunottoa sekä asioiden kunnolla tekemistä.

*No mua se autto ainaki aika paljon että niinkun kun siin oppi myös aika paljon muutakin esim aikatauluttamista ja öö siin oppi sitä että niinku periaatteessa sitä että miten pitää tehdä hommat kunnolla. (H6)*

*Ja se oli hyvä silleen et sai enemmän sitä öö vastuuta ku muutenki elämässä on monta asiaa mistä pitää ottaa niinku vastuuta, niin oppii sitä. (H9)*

Oppilaiden kokemuksissa esiintyi samoja asioita kuin vanhempienkin ajatuksissa erilaisista taidoista. Oppilaiden omista kokemuksista on tulkittavissa, että nämä oppilaat ovat sisäistäneet ajatuksen siitä, että koulussa ei olla vain suorittamassa annettuja tehtäviä, vaan myös oppimassa elämää varten. Oppilaiden kertomukset siitä, miten he toimivat työskentelyn suunnittelun kanssa, osoittivat myös sen, että tavoitetyöskentely vaati oppilailta taitoa suunnitella omaa työskentelyään.

*Noo, yleensä mä aina katoin että niinku rupesin ajottaan niitä että ryhmätyöt sitte mä sovin että teen ne sitte tiettyyn aikaan ja sitte mä sovin esim matikat että tein ne joskus kun ei ollu ryhmätöitä. (H11)*

Oppilaiden tuli osata sekä sovittaa omia aikataulujaan muiden aikatauluihin että hallita omaa työskentelyään.

#### 4.3.2 Mielekkyys

Tähän teemaan kuuluvat kokemukset liittyivät tavoitetyöskentelyyn kouluarjen mielekkyyden suhteen. Tämän teeman kokemukset jakautuivat kolmeen luokkaan: vastuu ja stressi, innostus ja kiinnostus sekä mahdollisuus vaikuttaa koulutyöhön.

**Vastuuseen ja stressiin** liittyvien kokemusten mukaan myös osa oppilaista koki tavoitetyöskentelyn aiheuttaman vastuun koulutyön mielekkyyden kannalta negatiivisena asiana. Oppilaiden mukaan tehtävien määrä saattoi tuntua suurelta ja alkuvuikosta stressasi, saako kaiken valmiiksi viikon aikana. Oppilaat eivät myöskään halunneet tehdä tehtäviä viikonloppuna, jolloin niiden valmiiksi saaminen kouluviikon aikana saattoi stressata. Tämä aiheutti kiireen tuntua.

*Alkaa silleen et emmä saa näit mitenkää tehtyy ja sit alkaa väsyttää. (H3)*

*No mä en ees tiä tykkäsinks mä siitä paljon koska mun piti ite niinkun vähä niinkun päättää mitä mä teen, koska mulle tuli siitä kauhee paniikki että mitä tapahtuu jos mä en saa ja koska mä en halunnu tehdä niitä sitten viikonloppunakaan. (H14)*

Paineita ja stressiä aiheutti myös se, jos toiset oppilaat olivat aiemmin valmiita ja itse ei vielä ollut.

*Mut se oli vähä ärsyttävää ku jotkut sai ne tehtyä jo niinku keskiviikkona tai tiistaina... Nii kaikki niinku kehuskeli sillee. (H4)*

Tässä kohtaa on huomattavissa ero opettajan haastattelun perusteella saatuun tulokseen siitä, että oppilailta katoaisi stressi tehtävien tekemisen tahdista, kun asioita tehdään eri aikoihin. Näiden oppilaiden mukaan asia näyttäytyy päinvastaisena. Kuten aiemman teeman kohdalla huomattiin, osa oppilaista koki kuitenkin vastuun opettavaisena asiana. Lisäksi muutaman oppilaan kokemuksen mukaan vastuun saaminen tuntui opettavaisuuden lisäksi mielekkäältä.

*Musta tuntu siltä et se on kiva tehdä silleen koska sit susta tuntuu että suhun luotetaan että sulle annetaan sitä vastuuta. (H6)*

**Innostukseen ja kiinnostukseen** liittyen oppilaat kertoivat tavoitetyöskentelyn mielekkyydestä, sen sisältämien tehtävien ja projektien kiinnostavuudesta sekä tavoitetyöskentelyn sujuvuudesta. Tavoitetyöskentelyn sujuvuus ilmeni erityisesti kyselyiden kautta siten, että oppilaat kertoivat tavoitetyöskentelyssä kaiken olleen helppoa, tai että mikään ei ollut vaikeaa. Kyselyyn vastattiin toisaalta yleisesti hyvin lyhyesti, jolloin oppilas, joka on haastattelussa maininnutkin joitakin haasteita, on saattanut kyselyssä olla kertomatta näistä haasteista. Kuitenkin myös haastatteluissa tavoitetyöskentelyn kerrottiin olleen kivaa, ja oppilaat kommentoivat erityisesti tavoitetyöskentelyn sisältämiä erilaisia projekteja.

*Ja sit se oli just kiva ku se oli niinku ryhmätyö tai yleensä ne oli sit ryhmätöitä ja sitte niinku just tulee jotain vähä erilaista siihen nii se oli tosi kivaa. (H10)*

Sekä kirjallisissa tehtävissä että haastatteluissa oppilaat kertoivat paljon mieleen jääneistä tehtävistä ja projekteista.

*Me tänään tehtiin maja ja piirrettiin siellä papereille mammutteja eli me tutkimme mammutteja. Otimme taskulampun sinne majaan ja piirsimme ne seinälle olevaan paperiin, se oli niin kuin luolamaalaus ja myös piirrettiin maailman maita ja maallattiin ne. (K5)*

Näiden erilaisia projekteja koskevien kertomusten suuresta määrästä saattoi päätellä, että projektit ovat olleet oppilaille innostavia ja opettavaisia, sillä ne olivat selvästi jääneet oppilaille hyvin mieleen. Näistä innostusta kuvaavista kokemuksista poiketen muutama kokemus aineistossa kuvasi neutraalia, ja muutama negatiivista suhtautumista tavoitetyöskentelyn mielekkyyteen ja sujumiseen. Yleisesti ottaen oppiminen vaikuttaa kuitenkin olleen elämyksellistä ja tapahtuneen osin erillään perinteisistä oppikirjoista, mistä on seurannut oppilaiden aito kiinnostus ja innostus. Tämä onkin oppimisen kannalta merkittävää, sillä jos oppilas ei ole innostunut siitä, mitä hän on tekemässä, oppiminen ei ole tehokasta. Kun oppilas tylsistyy, hänen huomionsa alkaa harhailla muihin asioihin. Oppiminen onkin tehokkainta silloin, kun se on hauskaa. (Järvilehto 2014, 14.)

**Mahdollisuus vaikuttaa koulutyöhön** -luokan kokemukset koskivat sitä, että oppilaat saivat itse tehdä valintoja työskentelynsä liittyen. Vapaus valita ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelynsä näyttäytyi oppilaiden mukaan positiivisena asiana.

*Joo siellä oli kaikkee mitä me tehtäis normaalistikki viikossa mut sen saa vaan ite päättää että missä järjestyksessä. (H6)*

*Niin ja just se ettei niinku sua sillee tavallaan määrätty niinkun että sai ite päättää. (H10)*

Oppilaiden kokemusten mukaan tavoitetyöskentely mahdollisti sen, että tehtäviä pystyi valitsemaan esimerkiksi oman energiatasonsa ja jaksamisensa mukaan.

*No että se on helppo koska jos sinulla on energinen olo voit tehdä jotain missä tarvitaan energiaa mutta jos vaikka väsyttää voi valita helppoja tehtäviä. Ja voit tehdä tehtävät omassa järjestyksessä. (K6)*

Oppilaat pystyivät myös vaikuttamaan siihen, miten rytmittävät työskentelyään viikon ajalle. He kertoivat myös mahdollisuudesta tehdä tehtävät esimerkiksi oppiaineittain.

*Koska niinku sai ite päättää et koska tekee ton, ja voi sit ain vaik aluks tehä ne vähän ei kivat jutut ja sit lopuks kaikki kivat. (H4)*

*Ja sitte voi vaikka tehä sillain että tekee ensin ympät ja sitten matikat ja sitten äikät. (H2)*

Oppilaat kertoivatkin haastatteluissa erilaisista tavoistaan aikatauluttaa ja tehdä tehtäviä. Vaikutti siis siltä, että oppilaille oli jo syntynyt omanlaisia tapojaan opiskella ja rytmittää opiskeluaan. Onkin

tärkeää, että oppilaalla on omistusoikeus omaan oppimiseensa. Tällöin hän pystyy myös vähitellen ottamaan omasta oppimisestaan yhä enemmän vastuuta. (Hakkarainen ym. 2004, 101.)

### 4.3.3 Toimivuus

Tavoitetyöskentely sisälsi paljon erilaisia perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta poikkeavia toimintatapoja ja käytäntöjä. Tämän teeman alla oppilaat kertoivat kokemuksiaan näistä käytännöistä sekä yleisesti siitä, miten tavoitetyöskentely kouluarjessa heidän mukaansa toimi. Nämä kokemukset jakautuivat neljään luokkaan: yhteistyö, suunnittelu ja aikataulutus, oppimisen tukeminen sekä käytännöt.

**Yhteistyöhön** liittyen oppilaat kertoivat siitä, miten yhteistyö oppilaiden kesken sujui. Tavoitetyöskentelyssä keskeisessä roolissa oli oppilaiden yhteistyö ja se, että he voivat pyytää apua myös toisiltaan ja näin oppia yhdessä. Yhteistyöhön liittyi oppilaiden mukaan sekä ongelmia että etuja. Yhteistyön ongelmina oppilaat kokivat sen, että kaikkien kanssa ei tullut toimeen sekä sen, että kaverin auttaminen saattoi keskeyttää oman tekemisen. Oppilaat saattoivat myös ottaa paineita toisten auttamisesta.

*No sillee joskus ärsyttävältä jos niitä tuli esim monta kertaa peräkkäin silleen ja sä oot niinku just tekemässä jotain tosi kivaa hommaa ja sulla on just joku idea siihen ja sit sä unohdat sen sillä välin ku sä mietit matikkaa. (H6)*

*Nii mut sit siinä joskus tuli semmone että sä et oo niinku varma siitä asiasta mut sä kuitenkin haluat auttaa nii sit tulee tavallaan semmonen stressi et jos sä vahingos niinku neuvotki sitä väärin. (H10)*

Jotkut oppilaat kertoivat yhteistyön sujumisesta. Näiden oppilaiden mukaan yhteistyö oli mielekästä ja yhdessä tekeminen helppoa. Näiden kommenttien mukaan mahdollisuus yhteistyöhön oli nimenomaan tavoitetyöskentelyn vahvuus. Osa oppilaista koki myös toisten auttamisen mielekkäänä.

*Työskentely oli helppoa, koska jos ei osannut, voi tehdä kaverin kanssa. (K9)*

*Ööm, mulle tuli ihan semmonen opettajafilis et kun menee auttaan toista silleen jossaki kouluhommassa, ja silleen, se oli myös aika kiva. (H11)*

Oppilaiden yhteistyön tueksi suunniteltu vahvuustaulukko koettiin hyväksi ideaksi, mutta käytännössä sen käyttö usein oppilaiden mukaan unohtui.

*Toisaalt se oli silleen kyl helpompi ettei tarvi sit niinku montaa kertaa tai niinku jokaselt oppilaalt käydä kysymässä mut sit se oli just silleen et sen välillä unohti niinku käyttää sitä. (H10)*

Samansuuntaista tulosta on saanut Toivanen (2012, 23–24) tutkimuksessaan, jossa lukiolaiset kokivat oppimisen tueksi suunnitellun Opetus.tv:n hyödylliseksi ja idean sen taustalla hyväksi. Opiskelijat kuitenkin totesivat myös, että Opetus.tv:n käyttö kouluarjessa usein unohtui. Tällaisten uusien välineiden käyttö vaikuttaa unohtuvan, mikäli se ei ole tarpeeksi sujuva osa kouluarkea.

**Suunnitteluun ja aikataulutukseen** liittyvät kokemukset koskivat tavoitetyöskentelyssä olennaista työskentelyn suunnittelua. Osa oppilaista koki, että suunnittelu ja aikataulutus oli haastavaa, mutta suurimman osan mukaan se oli haastavaa vain alussa. Kun tavoitetyöskentelyn idean oppi, vaikutti myös työskentelyn suunnittelu helpottuneen.

*Se oli alkuun mun mielestä aika haastavaa mulla oli liian aikasin aina mulla oli keskiviikkona kerran valmis niin sitte se oli vähä tylsää mutta kyllä sen sitte oppi ajottaan. (H12)*

Osa oppilaista taas kertoi suunnittelun ja aikataulutuksen sujuneen hyvin ja olleen helppoa.

*Suunnittelu. Minä päivinä tekee mitäkin. [oli helppoa] (K1)*

Uusi opetussuunnitelma sisältää laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksia, joista yksi liittyy itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin (L3). Yhtenä arjen taitona nähdään siinä ajanhallinta, jonka todetaan olevan tärkeä osa arjenhallintaa ja itsesäätelyä. (Opetushallitus 2014, 22.) Tavoitetyöskentelyssä tätä ajanhallintaa harjoiteltiin ja kehitettiin juuri oman työn suunnittelun ja aikataulutuksen avulla.

**Oppimisen tukemiseen** liittyvät kokemukset koskivat sitä, miten tuen ja avun saaminen oppilaiden mukaan sujui. Tämän luokan kommentit jakautuivat kahteen alaluokkaan: avun pyytämisen vaikeus sekä mahdollisuus yksilölliseen tukeen. Avun pyytämisen vaikeutta koskevien kokemusten perusteella ajatus siitä, että asiat pitäisi osata tehdä itse, vähensi oppilaiden halua ja uskallusta pyytää opettajalta apua. Joistakin oppilaista taas tuntui, että he eivät halua osoittaa tietämättömyyttään opettajalle, vaan kysyvät mieluummin kaverilta.

*No mä yleensä menin kysyyn kaverilta koska öö mulla niinku mä en tajuu mut mulla on sellanen että mä en haluais pyytää apua niin mä yleensä menin kysyyn kaverilta ja jos ne ei osannu neuvoa mua silleen tarpeeks et ne tietää mut ne ei osannu vaikk neuvoa sit mä meen kysyyn opelta. (H6)*

Humaloja toteaa kertoessaan omista kokemuksistaan opetuskulttuurin muuttamisesta, että kaikki oppilaat eivät päässeet eroon opitusta tavasta pelätä virheitä ja karttaa avun pyytämistä (Toivola ym. 2017, 37). Tässäkin tapauksessa on nähtävissä, että oppilaat kokivat avun pyytämisen jonkinlaisena

heikkoutena. Joidenkin oppilaiden mukaan tavoitetyöskentely taas antoi mahdollisuuden yksilölliseen tukeen, koska opettajalla oli enemmän aikaa auttaa, kun kaikki eivät tehneet samaa asiaa yhtä aikaa. Näiden oppilaiden mukaan apua oli myös nopeasti saatavilla.

*Ja jos jotain asiaa ei osannut ei kaikki ollut open luona, koska kaikki ei tehnyt samaa asiaa. (K9)*

**Käytäntöihin** liittyen oppilaat kertoivat erilaisista tavoitetyöskentelylle omaleimaisista käytännöistä ja niiden toimivuudesta. Tämän luokan kokemukset jakautuivat neljään alaluokkaan: omien paikkojen puuttuminen, omat tavoitteet, läksyt ja kokeet sekä muut. Omien paikkojen puuttuminen -luokan kokemukset koskivat sitä käytäntöä, että oppilailla ei ollut luokassa omia paikkoja, vaan he saivat kulloinkin valita työskentelypaikkansa itse. Koska omia pulpetteja ei ollut, tavaroita säilytettiin käytävässä naulakkojen luona sijaitsevilla koreissa. Paria kokemusta lukuun ottamatta kaikissa tämän luokan kokemuksissa omien paikkojen puuttuminen nähtiin haasteena. Yksi syy tähän oli se, että paikkojen vaihtelu aiheutti melua ja tätä kautta keskittymisvaikeuksia.

*Mut se oli vähä huono siinä kun meilloli ne eri paikat, ku yleensä kaikki istu peräpöytään kaikki pojat niin sieltä kuulu ihan hirveä meteli aina sieltä peräpöydästä. (H9)*

Oppilaat kuvailivat tavaroiden kadonneen helpommin koreista tai joutuneen vääriin koreihin. Myös tavaroiden noutaminen käytävästä vaikeutti joidenkin oppilaiden mukaan keskittymistä, koska työskentelyn joutui sen vuoksi aina keskeyttämään. Nämä ongelmat tulivat hyvin esiin erään oppilaan päiväkirjakirjoituksesta:

*Luokassa oli hirveä melu ja kaikki käytäväpaikat olivat täynnä. En pystynyt kunnolla keskittymään. Ja kun kaikki kirjat ja muut tavarat olivat käyttävässä jouduin koko ajan ramppaamaan sinne. Tämä päivä oli rankka. (K1)*

Omiin tavoitteisiin liittyvät kokemukset koskivat tavoitetyöskentelyssä mukana ollutta käytäntöä, että oppilaat laativat itselleen viikoittain itse keksimiään henkilökohtaisia tavoitteita. Haasteina nähtiin omien tavoitteiden keksimisen vaikeus sekä se, että välillä tavoitteista tuli turhan isokokoisia. Oppilaita myös ärsytti se, että jotkut laittoivat omiin tavoitteisiin liian helppoja asioita. Toisaalta oppilaista oli kiva, että kaikki ei ollut niin määrättyä, ja opiskelua saattoi kohdistaa oman kiinnostuksensa mukaan.

*No se oli aika silleen kivaa koska jos sä oot vaikka kiinnostunu jostain jääkarhuista vaikka nii sit sä saisit niinku niistä enemmän tietoo et ne ei oo niinku semmosia, jos ois semmonen tylsä aihe mistä sä et oo yhtää kiinnostunu vaan sen niinku ite saa päättää. (H9)*

Läksyihin ja kokeisiin liittyen oppilaat kertoivat siitä käytännöstä, että läksyt ja kokeen ajankohdan sai itse määrätä. Kokeista keskusteltaessa tuli ilmi, että vaatimus saada kokeista vähintään arvosana 8 näyttäytyi joidenkin oppilaiden mukaan negatiivisena käytäntönä.

*Koska sillon just mä vaan sain niit seiskoja joka mua ärsytti ku sit mun piti aina uusia se koe. (H4)*

Kokemuksista saattoi tulkita, että oppilaiden täytyi osata itse arvioida, milloin on valmis tekemään kokeen. Tämän voi ajatella tukevan oppilaiden itsearviointitaitoja.

*Mä tein ainaki silleen että ku mä oon mielestäni tarpeeks hyvä siinä. (H11)*

Toisaalta kokeiden ajankohdan määrittämiseen liittyi myös haasteita.

*Kokeet koska luokassa ei ollut rauhaa ja kun sai päättää itse koska tekee kokeen ja vaikka luokkaa pyydettiin hiljenemään niin silti siellä oli kova meteli ja sen takia sain huonoja numeroita kokeista. (K12)*

Se, että läksyt sai päättää itse, sisälsi joitakin etuja, mutta toisaalta useiden kokemusten mukaan läksyjen määrittämisessä oli haasteita. Etuna nähtiin se, että läksyjen määrittämisessä oppilas saattoi ottaa huomioon oman jaksamisensa ja aikataulunsa.

*No mulla se riippu päivästä et jos mä olin tosi väsyny niin mä en jaksanu tehdä paljoo nii sit mä otin enemmän läksyy niinku kotiin. (H8)*

*Mä otin öö yleensä joka päivä läksyä, jos mä olin ottanu vähä liian ison läksyn sille päivälle jos meille tuliki joku meno niin sit mä voin vaihtaa sen pienempään. (H6)*

Oppilaiden tekemä työmäärä kotona vaikutti kuitenkin vaihtelevan hyvin suuresti, kun läksyt sai itse päättää. Vaikka läksyjen tekemiseen käytettävästä ajasta oli yhteisesti sovittu, eivät kaikki oppilaat vaikuttaneet noudattavan tätä ohjetta. Jotkut oppilaat kuvasivat käyttäneensä läksyihin päivittäin kohtuuttoman paljon aikaa, kun taas toiset eivät tehneet läksyjä ollenkaan.

*Mut sit se oli taas just se läksyjuttu tai sit se ajottaminen niin joillekki vähä haastavaa et just ku jotkut ei niinku halunnu ottaa läksyä ku niitä ei tavallaan pakotettu niin sitte tota niille saatto tulla vähä kiire ku ne ei sit ottanu läksyy. (H10)*

*Mut mää tein jotain kaks tuntii läksyjä aina koulun jälkeen et mä saan ne valmiiks. (H1)*

Muut-luokka sisälsi muihin tavoitetyöskentelyn käytäntöihin liittyviä kokemuksia. Muutaman kokemuksen mukaan tavoitelappu ei toiminut kouluarjessa kovin hyvin, koska se meni helposti hukkaan. Muut kokemukset liittyivät opiskelun omatahtisuuteen.



*Ja se oli hyvä koska ei voinu luntata toiselt. (H4)*

Kaiken kaikkiaan kokemuksia erilaisista tavoitetyöskentelyn käytäntöihin liittyvistä asioista esiintyi oppilaiden aineistossa paljon. Tämä osoittanee sen, että kouluarjessa jatkuvasti läsnä olevat käytännöt ovat oppilaille tärkeitä, vaikka ne eivät aikuisen mielestä vaikuttaisikaan kovin merkittäviltä asioilta. Esimerkiksi oma paikka luokassa saattaa olla oppilaalle tärkeä turvallisuutta tuova paikka. Haastatteluissa juuri omien paikkojen puuttumiseen liittyvä käytäntö aiheuttikin merkittävän paljon keskustelua.

# 5 POHDINTA

## 5.1 Johtopäätökset

Vanhempien ja oppilaiden aineistot jäsentyivät luontevasti samojen kolmen teeman alle. Vanhemmat ja oppilaat kertoivat tavoitetyöskentelystä oppimisen suhteen, tavoitetyöskentelyn mielekkyydestä sekä siitä, miten tavoitetyöskentely ja sen erilaiset käytännöt kouluarjessa toimivat. Oppimisen-, mielekkyyss- ja toimivuus-teemojen alle jäsentyneet luokat olivat myös paljon samat vanhempien ja oppilaiden aineistoissa. Niissä kuitenkin painottuivat hieman eri asiat, mikä kertoo siitä, että vanhemmat ja oppilaat tarkastelivat opetusmenetelmää eri näkökulmista. Vanhemmat painottivat oppimisen merkitystä ja kertoivat, miten tavoitetyöskentely vaikutti vanhemman rooliin. Oppilaat taas kertoivat paljon tavoitetyöskentelyn käytännöistä sekä erilaisista projekteista, joita he olivat tavoitetyöskentelyssä toteuttaneet. Ymmärrettävästi oppilaat kuvasivat kokemuksiaan tavoitetyöskentelystä konkreettisten esimerkkien kautta, kun taas vanhemmat veivät kokemuksiaan yleisemmälle tasolle. Tutkimuksen kannalta molemmat näkökulmat ovat arvokkaita ja täydentävät toisiaan. Myös opettajan näkökulma oli tärkeä tuoda esiin, sillä hän kertoi tavoitetyöskentelyn merkityksestä opettajan työssä.

Tuloksista saattoi huomata, että joissain kohdissa opettajan, vanhempien ja oppilaiden vastaukset olivat ristiriidassa keskenään, mikä osoittaa myös kaikkien näkökulmien tarpeellisuuden. Esimerkiksi kokemukset läksykäytännöstä erosivat toisistaan. Opettaja näki käytännön sujuneen hyvin ja helpottaneen opettajan työtä, kun taas vanhempien näkökulmasta käytäntö aiheutti heille epävarmuutta ja kuormitusta. Oppilaiden kokemuksista taas oli tulkittavissa, että läksykäytäntö ei toteutunut kovin onnistuneesti, koska sovituissa aikarajoissa ei pysytty tai läksyjä ei tehty ollenkaan. Tämä esimerkki osoittaa, että kaikkien osapuolten näkökulmat ovat tärkeitä tavoitetyöskentelyn kokonaiskuvan jäsentymisessä. Kun tiedetään kaikkien kolmen tahon näkökulmat asioihin, ei kuva tavoitetyöskentelystä jää yksipuoliseksi. Tavoitetyöskentelyä voidaan parhaiten pyrkiä kehittämään, kun voidaan ottaa huomioon kaikkien osallisten kokemukset siitä. Koska jaottelu oppimiseen, mielekkyyteen ja toimivuuteen oli esillä sekä vanhempien että oppilaiden tuloksissa, esittelen tulosten johtopäätökset näiden teemojen alla. Suhteutan johtopäätöksissä toisiinsa opettajan, vanhempien ja oppilaiden tuloksia.

### 5.1.1 Oppiminen: itsesäätelytaidot ja niiden kehittyminen keskiössä

Opettajan haastattelun perusteella tavoitetyöskentelyn tarkoituksena oli korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta sekä sen kautta opettaa sellaisia taitoja, joita oppilaat tulevat tulevaisuudessa työelämässä ja elämässä muutenkin tarvitsemaan. Opettajan mukaan tämä myös toteutui, eli monet taidot, kuten opiskelutaidot, ajattelun taidot sekä itsearviointitaidot yleisesti ottaen kehittyivät selvästi. Etenkin vanhempien kokemuksissa korostui se, että tavoitetyöskentely oli heidänkin mukaansa opettanut juuri tällaisia elämässä tarvittavia erilaisia taitoja. Suurin osa vanhemmista mainitsi tällaisten taitojen kehittymisen. Merkittävää on, että sellaisetkin vanhemmat, joiden kokemusten mukaan tavoitetyöskentely ei sopinut heidän lapsilleen, kertoivat kuitenkin joidenkin tällaisten taitojen kehitymisestä. Erilaisten taitojen kehittyminen sekä näiden taitojen arvokkuus ja tarpeellisuus oli yhtenä suurimpana asiana esillä vanhempien aineistossa. Myös oppilaat itse kertoivat tavoitetyöskentelyn opettaneen erilaisia taitoja, kuten aikatauluttamista ja suunnittelua sekä vastuunottoa. Kun opettajan ja vanhempien vastauksissa korostui erilaisten työskentelytaitojen oppiminen, oppilaat puhuivat myös rehellisyyden ja kunnolla tekemisen oppimisesta. Tavoitetyöskentely on opettanut näille oppilaille erilaisten työskentelytaitojen lisäksi jonkinlaista opiskelun eettisyyttä. Oppilaat ovat ymmärtäneet, että saadessaan vastuuta omasta työskentelystään, tulee tätä vastuuta myös käyttää oikein. Kaikilta kolmelta näkökulmalta katsottuna yksi tavoitetyöskentelyn suurimpia vahvuuksia vaikuttaa olleen erilaisten tärkeinä pidettyjen taitojen oppiminen. Tältä osin tavoitetyöskentely vaikuttaa siis vastaavan tarpeisiin valmistaa oppilaita koko ajan muuttuvaan ympäristöön näiden tulevaisuuden taitojen myötä.

Opiskelun itsenäisyys oli sekä vanhempien että oppilaiden aineistossa erittäin paljon ajatuksia herättänyt aihe. Opettajan ajatus opiskelun itsenäisyyden taustalla oli se, että opetus olisi tehokkaampaa ja kohdistuisi kulloinkin sitä tarvitsevalle. Myös se, että oppilas voi opiskella itselleen sopivimmalla tavalla ja tahdilla, oli opettajan perustelu opiskelun itsenäisyydelle. Osa vanhemmista ja oppilaista kokikin opiskelun itsenäisyyden mahdollistavan tehokkaamman oppimisen, kun oppilas saa opiskella itselleen parhaiten sopivalla tavalla. Oppilaiden kommentteista tuli esiin myös se, että itsenäinen opiskelu ei turhauta oppilasta, kun työskentelyssä saa edetä omaan tahtiin, eikä esimerkiksi tarvitse kuunnella opetusta aiheesta, jonka jo osaa. Tällä tavalla tavoitetyöskentely myös eriytti opetusta, minkä opettaja kokikin tavoitetyöskentelyn vahvuudeksi. Osa vanhemmistakin koki tavoitetyöskentelyn etuna sen, että se mahdollisti erilaiset oppimistavat ja -tahdin, minkä voi ajatella linkittyvän opetuksen eriyttämiseen. Näistä vahvuuksista huolimatta osa vanhemmista ja oppilaista koki, että itsenäisyys ja yhteisen opetuksen puute oli suuri haaste oppilaalle. Näiden vanhempien ja

oppilaiden mukaan asioita pitäisi käydä enemmän yhdessä läpi. Tämä tarve nousi esiin etenkin matematiikan suhteen. Vanhemmat myös kertoivat tuen puutteesta, joka vaikutti johtuvan siitä, että oppilaat eivät uskaltaneet tai halunneet pyytää apua, koska tuntui, että asiat pitäisi osata itse. Itsenäisyyden haasteeksi kokevat oppilaat kertoivat oppivansa paremmin niin, että opettaja selittää asian. Asioiden itsenäinen opiskelu tuntui näistä oppilaista vaikealta.

Tässä kohtaa on tärkeää muistaa, että tavoitetyöskentely, tai yleisemmin käännteinen oppiminen, ei tarkoita sitä, että opettaja ei enää opeta oppilaita. Tavoitetyöskentelyssä opettaja toki edelleen opetti, vaikka koko luokalle suunnattua opetusta ei usein tapahtunutkaan. Opetus oli yksilöllisempää, yhdelle oppilaalle tai samassa vaiheessa olevalle oppilasryhmälle suunnattua. Mielenkiintoista onkin pohtia, miksi vanhemmat ja oppilaat peräänkuuluttivat juuri *yhteistä* opetusta. Vaikuttaa siltä, että yksilöllistä opetusta ei koeta ja mielletä samalla tavalla opetuksiksi. Tämä saattaa johtua siitä, että koulussa opetus on kautta aikojen toteutettu luentomaisena opetuksena yhtä aikaa koko luokalle. Tämä tyyli on varmasti etenkin vanhemmille se kaikista tutuin, jolloin siitä poikkeavat opetustyyli saattavat tuntua vierailta. Ehkä vanhempien ja oppilaiden mieliin on myös vahvasti iskostunut mielikuva koulusta paikkana, jossa yksilöllisyyden sijaan korostetaan sitä, että kaikille annetaan sama opetus ja odotetaan samanlaisia lopputuloksia. Vaikka iso tekijä vaikuttaa olevan juuri nämä totut asenteet ja mielikuvat koulusta, opiskelun itsenäisyyden haasteisiin linkittyy myös toimivuus-teeman alla esiin noussut avun pyytämisen vaikeus. Kaikki oppilaat eivät vielä olleet selvästikään sisäistäneet avun pyytämisen tapaa, vaan kokivat sen jonkinlaisena heikkoutena. Tällöin oppilailta saattoi jäädä saamatta yhteisen opetuksen korvaava henkilökohtainen opetus. Avun pyytämistä ja siihen liittyviä haasteita käsittelen lisää toimivuus-teeman alla.

Kuten tuloksia esiteltäessä tuli esiin, oppilaiden itsesäätely- ja itseohjautuvuustaidot vaikuttivat varmasti siihen, miten he opiskelun itsenäisyyden kokivat. Yksi vanhempi totesikin kyselyssä, että lapsen vahva organisointikyky varmasti vaikutti tavoitetyöskentelyn sujumiseen ja mielekkyyteen. Jos taas lapsen kerrottiin mielellään ”menevän sieltä mistä aita on matalin”, olevan epävarma tai arka, ei tavoitetyöskentelyä koettu lapselle sopivaksi. Näistä vanhempien kommentteistakin voi huomata, että tietyt ominaisuudet saattoivat edistää tavoitetyöskentelyn sujumista, ja toiset ominaisuudet taas heikentää sitä. Mikäli oppilaalla oli valmiiksi hyvät itsesäätelytaidot, oli tavoitetyöskentelyn aloittaminen varmasti helpompaa. Mikäli taas oppilaan itsesäätelytaidot olivat heikot, esiintyi ongelmia ehkä helpommin. Tuloksissa siis näkyi se, että osalla oppilaista oli jo tarvittavat taidot ja osalla ei. On täysin ymmärrettävää, että kaikki oppilaat eivät vielä olleet sopeutuneet uudenlaiseen tyyliin opiskella, sillä ero perinteisempään opetustapaan oli suuri. Kuten tuloksia esiteltäessä todettiin, osa oppilaista viihtyy opettajajohtoisessa opetuksessa, mutta tällöin heidän itsesäätelytaitonsa

eivät kehity. Myös opettaja toi tätä näkökulmaa haastattelussaan esiin todetessaan, että oppilaat tulevat tarvitsemaan elämässään itsesäätelytaitoja, koska erilaisissa tilanteissa tulevaisuudessa heillä ei tule olemaan aikaa kontrolloivaa opettajaa mukana. Kaiken kaikkiaan vaikuttaisi siltä, että itsenäisen opiskelun opettelu on perusteltua ja oppilaille hyödyllistä, mutta vaatii oman aikansa tottua ja sopeutua aiemmasta tavasta paljon poikkeavaan työskentelytapaan. Haasteeksi erityisesti tavoitetyöskentelyn aloittamisessa nouseekin se, miten oppilaita ja heidän itsesäätelytaitojaan voidaan riittävästi tukea.

### 5.1.2 Mielekkyyys: vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä

Opettajan haastattelun perusteella yksi tavoitetyöskentelyn pyrkimys oli oppilaiden hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden lisääminen, johon pyrittiin muun muassa oppilaiden omia vaikutusmahdollisuuksia lisäämällä. Tavoitetyöskentelyn taustalla oli käänteisessä oppimisessä tärkeänä perusperiaatteena pidetty oppimisen inhimillisyys. Opettaja piti tärkeänä sitä, että oppilas voi suunnata työskentelyään oman kiinnostuksensa mukaan sekä ottaa huomioon esimerkiksi omat energiatasonsa työskentelyssään. Opettaja kokikin tavoitetyöskentelyn antaman vaikutusmahdollisuuden ja valinnanvapauden onnistuneeksi asiaksi, vaikkakin sen aiheuttamasta stressistä oli noussut jonkin verran huolta. Vanhempien ja oppilaiden kokemukset tavoitetyöskentelyn mielekkyydestä voidaan tiivistää kahteen sanaan: vapaus sekä vastuu.

Vanhempien ja oppilaiden aineistoissa luokat *mahdollisuus vaikuttaa koulutyöhön* sekä *innostus ja kiinnostus* linkittyivät vahvasti toisiinsa. Kuten eräs vanhempi asian tiivistä, oppilaat vaikuttivat olevan kiinnostuneempia oppimisesta, kun he saivat tehdä siihen vaikuttavia päätöksiä itse. Kuten todettu, innostuminen on oppimisen kannalta ensiarvoisen tärkeää, eikä innostusta helposti synny, jos omaan työskentelyynsä ja oppimiseensa ei pääse vaikuttamaan. Esimerkkinä innostuksesta oppilaiden aineistossa oli oppilaiden kertomukset erilaisista projekteista, joita tavoitetyöskentelyssä oli toteutettu. Oppilaat korostivat sitä, että projekteissa sai itse suunnitella ja toteuttaa haluamiaan asioita, ja oppilaiden mukaan oli kivaa, että kaikki ei ollut niin määrättyä. Valinnanvapautta myös oman työskentelyn suunnittelun suhteen kehuttiin laajasti, mutta toisaalta useimmat oppilaat kertoivat myös tavoitetyöskentelyn tuoman vastuun aiheuttamista paineista ja stressistä. Näin ollen vapaus koettiin pääosin positiiviseksi ja vastuu pääosin negatiiviseksi asiaksi. Vapaus ja vastuu kulkevat kuitenkin käsi kädessä, eikä niitä ole ilman toisiaan. Jos oppilaille annetaan vapautta oman työskentelynsä suhteen, tuo se väistämättä mukanaan myös vastuuta. Jos taas pyritään poistamaan oppilailta vastuu, ei heillä ole myöskään todellista vapautta vaikuttaa omaan työskentelyynsä.

Oppimisen mielekkyys, oppilaiden innostus ja aito kiinnostus ovat keskeisessä roolissa, kun puhutaan kouluviihtyvyydestä ja oppimismotivaatiosta. Oppilaat eivät innostu pakottamalla, joten vaikutusmahdollisuus ja vapaus vaikuttaisivat olevan tärkeitä innostuksen ja kiinnostuksen kannalta. Ne tuovat kuitenkin aina myös vastuuta mukanaan. Se, että oppii ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan, on tärkeä taito tulevaisuuden kannalta. Liian suurelta tuntuva vastuu ja siitä aiheutuva stressi kuitenkin heikentävät kouluviihtyvyyttä ja oppimisen mielekkyyttä. Vastuuseen tottuminen vaatii oman aikansa, ja tästä syystä olisi varmasti tärkeää antaa oppilaille vapautta ja vastuuta asteittain. Tässäkin asiassa oppilaat ovat yksilöitä; toisille vastuun ottaminen on alusta alkaen helpompaa kuin toisille. Siksi myös oppilaiden yksilöllisten erojen huomioon ottaminen on tässä tärkeää. Kuten opettaja haastattelussaan pohti, opettajan täytyy olla todella tarkkana ja tuntea oppilaansa hyvin, jotta hän pystyy huomaamaan kunkin oppilaan yksilölliset tarpeet.

Kuten aiemman teeman kohdalla pohdittu työskentelyn itsenäisyyden suhteen, myös vapauden ja vastuun suhteen on tärkeää antaa oppilaille aikaa tottua ja oppia uuteen toimintatapaan. Toimivuus-teeman alla osa vanhemmista ehdotti, että tavoitetyöskentelyä käytettäisiin koulussa osittain. Tämä voisikin olla yksi ratkaisu sekä opiskelun itsenäisyyteen että sen mukana tulevaan vastuuseen totuttamisessa. Jos tavoitetyöskentely otettaisiin käyttöön asteittain, esimerkiksi oppiaine kerrallaan, saisivat oppilaat aikaa tottua sen käytäntöihin. Toisaalta tavoitetyöskentely on suunniteltu sovellettavaksi kaikki mahdolliset oppiaineet läpäisevästi, joten sen käytännöt ymmärrettävästi sopivat paremmin kokonaisvaltaiseen käyttöön. Myös tavoitetyöskentelystä saatavat hyödyt, kuten erilaisten taitojen oppiminen, ovat suuremmat, kun sitä käytetään kaikki oppiaineet läpäisevänä toimintatapana. Kuitenkin sen osittainen käyttö on täysin mahdollista ja hyödyllistä työskentelymuotoon totuttelun välineenä.

### 5.1.3 Toimivuus: kehitysehdotuksia haasteellisina koettuihin käytäntöihin

Toimivuus-teeman alla esiintyvät kokemukset antoivat konkreettista tietoa mahdollisista kehityskohteista tavoitetyöskentelyn käytännöissä. Jotkut käytännöt ja toimintamallit jakoivat mielipiteitä, jolloin tulokset antavat tietoa eri näkökulmista tiettyyn asiaan. Jotkut käytännöt taas koettiin melko yksimielisesti ongelmallisiksi, jolloin niitä olisi näiden tulosten pohjalta syytä pohtia ja kehittää. Tavoitetyöskentelyn erilaiset käytännön toimintatavat aiheuttivat paljon keskustelua erityisesti oppilaiden keskuudessa. Heille erilaiset käytännöt ovatkin keskeinen osa kouluarkea, eikä ole ihme, että niistä riitti kerrottavaa. En käsittele tässä kaikkia toimivuus-teeman alla kuvattuja käytäntöjä, vaan keskityn kuvaamaan pääosin ongelmallisiksi koettuja käytäntöjä sekä pyrin esittämään joitakin kehitysehdotuksia niihin.

Yksi eniten oppilaita puhuttanut käytäntö liittyi siihen, että oppilailla ei ollut luokassa omia paikkoja, vaan paikan sai valita kulloisenkin tarpeensa mukaisesti. Koska omia pulpetteja ei ollut, tavaroita säilytettiin käytävällä olevissa koreissa. Omien paikkojen puuttuminen nähtiin lähes yksinomaan ongelmallisena. Oppilaat kaipaivat omaa paikkaa luokassa, tai ainakin ratkaisua paikkojen puuttumisesta aiheutuviin melu- ja keskittymisongelmiin. Arvioisin, että tämän käytännön toteuttaminen ei ole tavoitetyöskentelyn onnistumisen kannalta välttämätöntä, vaan oppilailla voisi olla myös omat paikkansa luokassa. Varmasti olisi hyvä, jos lisäksi oppilaille voitaisiin tarjota työskentelypisteitä myös esimerkiksi käytävästä tai jonkinlaisesta lukunurkkauksesta. Lisäksi ryhmätyöskentelyä painottavien työtapojen vuoksi erilaiset ryhmätyöpisteet olisivat tarpeellisia. Tässä kohtaa huomioon täytyy ottaa se, että tällaisten työskentelypisteiden tarjoaminen omien paikkojen lisäksi vaatii lisäresursseja, kun esimerkiksi ryhmätyöpisteitä ei voi koota luokassa valmiiksi olevista pulpeteista. Luokkahuoneen järjestäminen voi kuitenkin mielestäni jäädä jokaisen opettajan oman harkinnan varaan, sillä luokkakohtaisestikin varmasti esiintyy eroja siinä, miten oppilaat tämän käytännön kokevat. On kuitenkin tärkeää kuunnella oppilaiden mielipiteitä asiassa, sillä kuten tämä tutkimus osoitti, tällaiset pieniltäkin tuntuvat asiat voivat olla oppilaille hyvin merkittäviä.

Vanhempien kannalta ongelmalliseksi osoittautui se, että joidenkin vanhempien mukaan tavoitetyöskentely kuormitti kotiväkeä melko paljon. Tämä ilmeni niin, että näiden vanhempien kokemusten mukaan vaikeimmat tehtävät jäivät usein kotona tehtäviksi, jolloin tehtävien tekemiseen tarvittiin paljon vanhempien apua. Se, että tehtävien järjestyksen sai itse päättää, saattoikin houkuttaa joitakin oppilaita tekemään helpoimmat tehtävät ensin. Tämä voidaan nähdä ongelmallisena vanhempien kokeman kuormituksen lisäksi siitä näkökulmasta, että kaikille oppilaille ei voida taata samanlaista tukea kotoa. Näin ollen jotkut oppilaat saattavat jäädä vaikeiden tehtävien kanssa täysin yksin. Esitänkin, että opettaja voisi viikon tavoitteista arvioida hankalimmat, esimerkiksi jonkin uuden vaativamman asian sisältävän tehtävän, ja näiden tavoitteiden suorittamisessa ehtona olisi se, että ne täytyy tehdä koulussa. Näin oppilaalla olisi vaikeimpien tehtävien kohdalla aina mahdollisuus kysyä apua opettajalta tai luokkatoverilta. Tietenkään kaikille oppilaille samat tehtävät eivät ole hankalia, mutta näin ainakin yleisimmin vaativina nähdyt tehtävät suoritettaisiin koulussa. Lisäksi oppilaita voisi ohjeistaa aikataulun suunnittelussa siihen, että kaikista vaikeimmilta tuntuvat tehtävät eivät jäisi kotiin tehtäviksi. Oppilaat voisivat esimerkiksi viikon alussa merkitä tavoitteisiin eri väreillä tehtävien oletettua vaikeusastetta, jolloin omaa työskentelyään pystyisi ohjaamaan myös näiden merkintöjen avulla.

Osa vanhemmista koki epävarmuutta lapsensa läksyistä, mikä omalta osaltaan kuormitti kotiväkeä. Myös oppilaiden kokemuksista on tulkittavissa haasteita läksykäytännössä. Opettaja oli määritellyt yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa ajan, joka läksyihin tulisi joka päivä käyttää. Tästä

huolimatta oppilaiden kommenteista tuli esiin, että jotkut oppilaista eivät tehneet läksyjä, kun niitä ei erikseen määrätty. Toisessa ääripäässä taas olivat ne oppilaat, jotka ehkä hieman liiankin tunnollisesti tekivät läksyjä kertomansa mukaan useamman tunnin päivässä saadakseen kaikki tavoitteet valmiiksi. Vaikutti siltä, että läksyjen tekeminen riippui oppilaan omasta tunnollisuudesta ja järjestelmällisyydestä. Osa oppimista toki on myös se, että tuntee ja ottaa vastuunsa läksyjen tekemisestä, tai toisaalta osaa rajata läksyjen tekemisen aikaa annettuun maksimiin. Tässäkin tapauksessa jonkinlainen asteittainen vapaus ja vastuu läksyistä voisi olla paikallaan. Opettajan työmäärää se tosin lisäisi, sillä läksyt olisi joka tapauksessa määrättävä yksilöllisesti, koska oppilaat ovat tavoitteiden suhteen eri aikatauluissa.

Aiemmin mainittu avun pyytämisen haaste oli tulkittavissa melko monen oppilaan kokemuksesta. Osa oppilaista kertoi, että apua oli helposti ja nopeasti saatavilla, mutta yllättävän monella oppilaalla oli vaikeuksia avun pyytämisessä. Näiden oppilaiden mukaan ongelma ei ollut siinä, etteikö apua olisi saanut, vaan siinä, että sitä ei syystä tai toisesta haluttu tai osattu pyytää. Oppilaan kunnianhimoisuus ja jonkinlainen ”sitkeys” saattaa aiheuttaa sen, että apua ei haluta pyytää. Oppilaat myös vaikuttivat ajattelevan, että asiat tulisi osata ilman apuakin, minkä vuoksi apua ei uskallettu pyytää. Vaikutti siltä, että oppilaat olivat omaksuneet luokkatoverilta kysymisen kulttuurin melko hyvin, mutta opettajalta avun pyytämiseen oli suurempi kynnys. Opettaja korosti avun pyytämisen suhteenkin ajattelun taitojen kehittämistä, sillä hänen mukaansa oppilaat oppivat tavoitetyöskentelyssä itse arvioimaan sitä, milloin he tarvitsevat apua ja pyytämään apua sitä tarvitessaan. Kuitenkaan kaikkien oppilaiden kohdalla tämä ei ole toteutunut. Kuten tuloksia esiteltäessä todettiin, kaikki oppilaat eivät olleet päässeet eroon ajatuksesta, että virheitä ja avun pyytämistä tulee karttaa. Tällaisista ajatuksista tulisi tavoitetyöskentelyssä päästä eroon, sillä yhteisen opetuksen puuttuessa on keskeistä, että oppilaat pyytävät yksilöllistä ohjausta sitä tarvitessaan. Tätä ajatellen oppilaiden keskuuteen tulee muodostua sellainen ilmapiiri, jossa avun pyytämistä ei tarvitse hävetä, eivätkä oppilaat koe paineita siitä, että asiat pitäisi osata tehdä yksin. Mikäli ryhmä ei toimi optimaalisesti, saattaa oppilaiden keskuudessa esiintyä myös jonkinlaista kilpailua siitä, kuka pärjää parhaiten ilman apua, mikä saattaa osaltaan johtaa avun karttamiseen. Tässä asiassa tärkeäksi nousee opettajan haastattelussa mainitsema ryhmän valmistaminen tavoitetyöskentelyyn. Ryhmyttämisessä ja työskentelytaitojen harjoittelussa yhdeksi kehityskohteeksi voisi ottaa juuri avun pyytämisen kulttuurin muuttamisen suotuisaan suuntaan.



## 5.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyys koskee jokaista tutkijaa tutkimuksen aiheesta riippumatta. Tutkimusetiikkaa voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: totuuden etsiminen ja tiedon luotettavuus, tutkittavien ihmisarvo sekä tutkijoiden keskinäiset suhteet. Tutkijan tulee noudattaa tieteellisen tutkimuksen menetelmiä ja pyrkiä aina esittämään luotettavia tuloksia, joiden oikeellisuutta tiedeyhteisö pystyy tarkastelemaan. Tiedon luotettavuuteen ja tarkistettavuuteen liittyy olennaisesti tutkimusaineistojen keruu, käsittely ja asianmukainen arkistointi. Tutkimuksessa tärkeäksi seikaksi nousee tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja tutkimuksesta heille aiheutuvan vahingon välttäminen. Tutkijoiden keskinäinen kunnioitus tulee esiin muun muassa toisen tutkijan työn huomioimisessa ja arvostamisessa. (Kuula 2011, 24.) Tutkimuksessa eettisyys tulee esiin siinä tehtävissä erilaisissa valinnoissa. Etiikka painottuu tilanteissa, joissa on olemassa vaihtoehtoisia ratkaisuja. Jokainen valinta sisältää näkökulmasta riippuen sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä. (Kuula 2011, 21.) Se, mikä minulle tutkijana näyttäytyy tutkimuksen kannalta hedelmällisimpänä vaihtoehtona, ei välttämättä ole toisesta näkökulmasta katsottuna eettisesti kestävin. Olenkin tutkimuksessani pyrkinyt pohtimaan ja perustelemaan jokaista tekemääni valintaa tarkasti ja tuomaan nämä pohdinnat esiin myös tässä tutkimusraportissani. Erityisiä pohdinnan kohteita tutkimuksessani on ollut tietyn aika-aspektin sisältävä tutkimusasetelma sekä se, että tutkimuksessa on mukana lapsia. Muun muassa näitä seikkoja pohdin tarkemmin tässä luvussa.

Tutkimuksen eettisesti kestävä toteutuksen kannalta tärkeitä ovat asianmukaiset tutkimusluvat. Tutkimustani varten minun tuli hankkia tutkimusluvat kunnan sivistysjohtajalta, koulun rehtorilta, tavoitetyöskentelyä käyttäneeltä opettajalta, vanhemmilta sekä oppilailta. Koin tärkeäksi tiedustella myös luokan nykyisen opettajan suostumusta tutkimuksen tekoon, vaikka hän ei varsinaisesti tutkimuksessa mukana ollutkaan. Koska tutkimuksessa mukana oli kuitenkin hänen luokkansa oppilaita, kosketti tutkimus väistämättä häntäkin etenkin, kun aineisto kerättiin oppilaiden koulupäivän aikana. Tutkimusluvista otettiin siis huomioon kaikki tutkimuksessa mahdolliset näkökulmat. Koko tutkimusprosessin aluksi tuli tehdä lupahakemus (liite 5) kunnan sivistysjohtajalle. Lyhyen lupahakemuksen lisäksi hänelle tuli lähettää tutkimussuunnitelma. Tämän luvan saatuaani sovin tutkimuksen tekemisestä koulun rehtorin sekä luokan nykyisen opettajan kanssa sähköpostitse. Tavoitetyöskentelyä käyttäneeltä opettajalta sain luvan suullisesti haastattelun yhteydessä. Vanhemmat määrittelivät oman osallistumisensa tutkimukseen ja sitä kautta myös luvan käyttää vastauksiaan tutkimuksessa vastaamalla heille osoitettuun kyselyyn. Alle 18-vuotiaiden tutkimiseen täytyy saada huoltajan suostumus (Nieminen 2010, 33), joten vanhemmilta pyydettiin tutkimusluvat myös oppi-

laiden osallistumiseen. Lupakysely lähetettiin sähköisesti vanhemmille osoitetun kyselyn yhteydessä kuitenkin niin, että anonyymi kysely ja lupakysely olivat erillisillä lomakkeilla. Lupakyselyssä tiedusteltiin lupaa osallistua sekä kyselyihin että mahdollisiin haastatteluihin. Vaikka huoltajan tuleekin antaa suostumuksensa lapsen osallistumiseen, se ei sulje pois lapsen oman suostumuksen tärkeyttä. Lasten yhtä lailla kuin aikuistenkin osallistuminen tutkimukseen tulee aina olla vapaaehtoista. Tämän pohjana on perustuslain turvaama itsemääräämisoikeus, joka kuuluu kaikenikäisille. (Nieminen 2010, 33–35.) Tämä taattiin tutkimuksessani siten, että huoltajan luvan saatuaan lapsella oli aineistonkeruutilanteessa mahdollisuus päättää itse omasta osallistumisestaan.

Lasten kohdalla yksi iso kysymys on kuitenkin, mistä tietoinen suostumus muodostuu? Antaakseen tietoisensa suostumuksensa lapsen tulisi ymmärtää tutkimuksen luonne; mitä tutkimuksessa tapahtuu, mitä häneltä odotetaan, mitä aineistolle tapahtuu ja miten tuloksia käytetään. Tämä voi olla haastavaa, jos lapsella ei ole tietoa tai kokemusta siitä, mitä tutkimus on. (Dockett, Einarsdottir & Perry 2009, 286–288.) Kun aineisto kerätään koulussa, valta-asetelma voi myös aiheuttaa oppilaan osallistumisen, jolloin suostumus ei välttämättä ole kovin aito (Kuula 2011, 151–152). Näitä seikkoja ajatellen pyrin kertomaan oppilaille mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi siitä, mitä tutkimus on ja mitä heidän osallistumisensa juuri tähän tutkimukseen tarkoittaa. Pyrin painottamaan sitä, että tutkimuksessa kerättävä aineisto ei ole koulutehtävä eikä liity millään tavalla heidän muuhun koulutyöhönsä. Kerroin myös siitä, että kyselyt ja taltioidut haastattelut tulevat vain minun nähtäväkseni, eikä niitä tule katsomaan kukaan muu. Haastattelutilanteet äänitettiin ja videoitiin, ja kerroinkin haastattelujen taltioinnin syistä sekä varmistin, että kukaan oppilaista ei ollut äänitystä tai videointia vastaan. Esittelin myös oppilaille videokameranäkymää, jotta oppilaat suhtautuisivat mahdollisimman rennosti videointiin. Oppilaat vaikuttivatkin suhtautuvan videointiin kiinnostuneesti ja innostuneesti, eikä kukaan osoittanut vastustusta sitä kohtaan. Pyrin tutkimuksessani kaikin mahdollisin keinoin varmistamaan, että oppilaiden osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja tutkimustilanne heille mahdollisimman mukava kokemus.

Tutkimus sisältää aina haasteita ja eettisiä jännitteitä. Kun lapset otetaan mukaan tutkimukseen, monet näistä haasteista ja eettisistä kysymyksistä korostuvat. Suostumuksen lisäksi esiin nousee kysymyksiä muun muassa edustavuudesta, osallistumisen vaikutuksista sekä lasten tuottaman aineiston tulkinna. (Dockett ym. 2009, 286.) Osallistumisen vaikutuksia pohdin tässä tutkimuksessa erityisesti sen kannalta, että oppilaat joutuivat muistelevaan aiemmin tapahtunutta opetusta. Tämän seikan luotettavuuteen liittyviä haasteita käsittelen myöhemmin tässä luvussa, mutta tässä asetelmassa on myös eettinen puolensa. Tutkimusta suunnitellessani pohdin paljon sitä, millainen tilanne oppilaille on se, että he joutuvat muistelevaan edellisen opettajan opetusta. Vaikka tutkimuksessa ei ollut tarkoituksena verrata aiempaa ja nykyistä opetusta, saattoi oppilaista tuntua siltä,

että he joutuivat niitä vertaamaan. On mahdollista, että tilanne on saattanut aiheuttaa oppilaissa hämmennystä, jos he ovat ajautuneet pohtimaan, kenelle tilanteessa tulisi ikään kuin olla lojaali. Vaikka oppilaille korostettiin, ettei heidän vastauksiaan tule näkemään tai kuulemaan kukaan muu kuin tutkija, saattoi oppilaista tilanne silti tuntua hankalalta. Tätä ajatellen pyrin mahdollisimman ymmärrettävästi korostamaan oppilaille sitä, että tutkimuksen kohteena on tavoitetyöskentely menetelmänä, eikä yksittäiset henkilöt. Korostin kyselyissä ja haastatteluissa myös sitä, että kysymyksiin ei ole oikeita vastauksia, vaan oppilaat saavat kertoa kaikenlaisista kokemuksistaan aiheeseen liittyen. Näillä toimenpiteillä pyrin siihen, että tutkimukseen osallistuminen ei aiheuttaisi ikäviä kokemuksia tai tuntemuksia oppilaille. Myös luokan nykyisen opettajan kannalta asetelma saattoi olla hämmentävä, minkä vuoksi pidin huolen siitä, että hänkin on tietoinen tutkimuksen tarkoituksesta ja sen kulusta.

Kun puhutaan tutkimuksen luotettavuudesta, käytetään usein kahta käsitettä: reliaabelius ja validius. Reliaabeliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli sitä, että tutkimuksen tulokset eivät ole sattumanvaraisia. Validiuden käsitteen avulla taas arvioidaan sitä, tutkiko tutkimus sitä, mitä sen oli tarkoitus tutkia. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Hirsjärvi ym. (2008, 185) kuitenkin ehdottavat, että etenkin ihmistä tutkittaessa näiden käsitteiden käytöstä jopa luovuttaisiin, tai niitä olisi ainakin syytä pohtia kriittisesti. Näitä käsitteitä on käytetty usein mittaamisesta puhuttaessa, ja niiden perustana on ajatus siitä, että tutkijalla on mahdollisuus saavuttaa objektiivinen todellisuus ja objektiivinen totuus. Ihmisen käyttäytymiseen kuitenkin vaikuttaa konteksti, eli se vaihtelee ajan ja paikan mukaan, jolloin kahdella eri tutkimuskerralla ei välttämättä ole mahdollistakaan saada samaa tulosta. (Hirsjärvi ym. 2008, 185–186.) Luotettavuus tarkoittaaakin tällaisessa ymmärtävässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmän luotettavuutta. Kaikessa tutkimuksessa on tarkasteltava mahdollisia ongelmakohtia sen suunnittelussa ja toteutuksessa, sillä näitä ongelmakohtia eliminoimalla voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Ymmärtävässä tutkimuksessa ongelmakohdat liittyvät sekä tutkittavaan että tutkijaan. Tutkittavan kohdalla luotettavuutta tulee pohtia sen kannalta, vastaako tutkittavan kuvaus hänen kokemustaan. Tähän liittyy pohdinta tutkittavan kyvyistä reflektoida omia kokemuksiaan. (Latomaa 2005, 78–81.) Tutkimuksessani tästä näkökulmasta haasteeksi nousee se, että tutkitavat joutuivat muistelevaan aiemmin tapahtunutta opetusta. Tutkijan kohdalla pohdinnan alla on se, kykeneekö tutkija tavoittamaan tutkittavan kokemuksen sekä ilmaisemaan sanallisesti ymmärtämänsä kokemuksen niin, että se vastaa tutkittavan kokemusta (Latomaa 2005, 79). Luotettavuutta lisätäkseen tutkijan tulee olla itsekriittinen ja tietoinen tulkitaan kuuluvista ongelmista, kuten oman esiymmärryksen vaikutuksesta, läpi tutkimuksen kulun (Laine 2015, 49). Tästä näkökulmasta pohdin kyselyjen ja haastattelujen sekä niistä tehtyjen tulkintojen onnistuneisuutta.

Tutkimukseni kohdalla luotettavuuden kannalta aiheellinen pohdinnan kohde on erityisesti lasten kyky muistaa kokemuksiaan aiemmin käytetystä opetusmenetelmästä. Muisti ei koskaan ole neutraali tai mekaaninen tapa tallentaa tietoa ja tapahtumia mieleen, ja lapsille voikin olla erityisen haastavaa palauttaa mieleen menneitä tapahtumia muun muassa kehittymättömien kielellisten valmiuksien vuoksi. On kuitenkin todistettu, että pienetkin lapset pystyvät palauttamaan mieleensä erityisesti tapahtumia tai kokemuksia, jotka ovat olleet merkityksellisiä heille. Aikuinen voi auttaa lasten kokemusten mieleen palauttamista antamalla asiaan liittyviä vihjeitä. (Korkman 2006, 18–20.) Käivinkin oppilaiden kanssa ennen aineistonkeruuta lyhyen keskustelun tavoitetyöskentelystä. Oppilaat saivat kertoa tavoitetyöskentelyn käytännöistä, jolloin ne muistuiivat heidän mieliinsä mahdollisesti paremmin. Koska tavoitetyöskentely poikkesi monilla tavoin perinteisemmästä opettajajohtoisesta opetuksesta, oletin, että se on jäänyt tavalla tai toisella oppilaiden mieliin. Tiedostin silti sen, että oppilaiden kokemus ei mitenkään voi avautua muistellun kuvauksen kautta täysin samalla tavalla, kuin se senhetkisessä tilanteessa olisi näyttäytynyt. Muistamisen kyky ei ole oleellinen vain oppilaiden kohdalla, vaan tutkimuksen aika-aspekti vaikuttaa väistämättä myös opettajan ja vanhempien kuvauksiin tavoitetyöskentelystä. Yhden vanhemman vastauksessa tulikin ilmi muistamisen kysymys, kun vanhempi totesi, että ei muista tavoitetyöskentelyssä olleen erityisiä haasteita. Tämä vastaus osoittaa, että aikuistenkin kokemukset on kerrottu muistinvaraisesti.

Vanhempien vastausten luotettavuutta tarkasteltaessa on syytä pohtia myös sitä, mitkä edellytykset vanhemmilla oli kertoa tavoitetyöskentelystä. Vanhemmat luonnollisesti eivät ole kokeneet tavoitetyöskentelyä yhtä tiiviisti kuin oppilaat, joille se on ollut jokaisessa koulupäivässä läsnä. Vanhemmille tavoitetyöskentely on näyttäytynyt pääasiassa lasten kertoman kautta. Opettaja tosin oli tiedottanut vanhempia tavoitetyöskentelystä ja sen käytännöistä sekä tarjonnut mahdollisuutta tulla tutustumaan lasten koulupäivään ja näin seuraamaan tavoitetyöskentelyä. Osa vanhemmista mainitsikin kyselyissä käyneensä seuraamassa lastensa koulupäivää. Vanhemmat ovat siis olleet melko tietoisia tavoitetyöskentelyn käytännöistä ja sujumisesta, mutta heidän vastauksensa voivat silti perustua myös lapsilta kuultuihin kokemuksiin tai omiin mielikuviin tavoitetyöskentelystä ilman varsinaista kokemuspohjaa. Näin ollen kaikki vanhempien kokemukset eivät välttämättä kuvaa tavoitetyöskentelyn todellisuutta. Ne ovat kuitenkin vanhempien aitoja, omia kokemuksia tavoitetyöskentelystä, ja sellaisenaan arvokkaita.

Sekä eettisyyden että luotettavuuden kannalta tärkeäksi kysymykseksi nousee etenkin lasten tuottaman aineiston tulkinta. Tiedon tuottamista tai sen tulkintaa ei voi koskaan pitää neutraalina prosessina, mutta erityisesti lasten tuottamassa aineistossa kysymykseksi nousee se, miten aikuinen tulkitsee sitä, mitä lapsi ilmaisee (Dockett ym. 2009, 290). Lasten kohdalla etenkin kyselyn avulla aineistoa kerätessä haasteeksi nousee lapsen kognitiivinen kehittymättömyys suhteessa aikuisiin.

Siksi esimerkiksi kyselyssä käytettävää kieltä ja yksittäisiäkin sanavalintoja tulee pohtia erityisen tarkkaan. (Scott 2008, 89.) Tässä tutkimuksessa varsinaista kyselyn esitestaamista ei ollut mahdollista tehdä, koska kysely koski rajattua aihetta, josta kellä vain ei ole tietoa. Siksi pohdinkin paljon oppilaiden kyselyjen kysymysten muotoa sekä pyysin niistä palautetta kokeneilta opetus- ja kasvatustalan ammattilaisilta, joilla koin olevan minua parempi käsitys tuon ikäisten lasten kielellisistä kyvyistä. Pidin myös kysymysten määrän vähäisenä ja lisäsin aineistonkeruutavaksi vapaamuotoisen kirjoitustehtävän, jotta lapset pääsivät kertomaan kokemuksistaan myös vapaammin. Kuten todettu, oppilaiden kirjallinen aineisto jäi kyselyn huolellisesta suunnittelusta huolimatta niukaksi. Kysymykset olivat kuitenkin tuottaneet vastauksia haluttuihin asioihin, mutta vastaukset olivat melko lyhyitä, mihin olinkin etukäteen valmistautunut. Kuten olin olettanutkin, oppilaiden haastattelut tuottivat lopulta enemmän aineistoa kuin kirjalliset tuotokset.

Myös vanhempien kyselyiden onnistumisella on keskeinen rooli tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Keskityinkin kyselyiden laadinnassa siihen, että kysymykset kartoittaisivat juuri niitä asioita, joista olen tutkimuksessani kiinnostunut, ohjaamatta kuitenkaan vastauksia mihinkään suuntaan. Vanhempien kyselyiden vastaukset olivat yllättävän runsaita ja suurimmassa osassa oikeasti pohdittiin tavoitetyöskentelyn toimivuutta sen sijaan, että asioita olisi vain lyhytsanaisesti todettu. Vanhempien aineisto olikin mielestäni melko runsas ja vastaukset pysyttelivät hyvin niissä aiheissa, mistä olin kiinnostunut saamaan tietoa. Näin ollen voisi todeta, että kysely oli tämän tutkimuksen tarkoituksiin onnistuneesti laadittu.

Ymmärtävän tutkimuksen ei ole tarkoituksaan saavuttaa tutkimusjoukon ulkopuolelle yleistettäviä tuloksia, vaikka se periaatteessa onkin mahdollista. Ymmärtävässä tutkimuksessakin tuloksia voidaan kuitenkin yleistää yksilökohtaisesti ja tutkimusjoukon suhteen. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on ollut opetusmenetelmä ja eri osapuolten kokemukset siitä. Luotettavuuden suhteen tärkeä kysymys on, voidaanko kerätyn aineiston pohjalta tehtyjen päätelmien avulla kuvata tutkimusjoukon tai yksilön kokemusta. Keskeistä on pohtia, onko aineisto ollut riittävä tällaisen yleistyksen tekemiseen. (Latomaa 2005, 77.) Kuten olen aiemmin todennut, en saanut aivan niin paljon vastauksia ja lupia osallistua tutkimukseen, kuin olisin toivonut. 24 vanhemmasta 12 vastasi kyselyyn ja 24 oppilaasta 14 sai luvan osallistua ja osallistui tutkimukseen. Vaikka osallistumisprosentit jäivät pienemmiksi kuin odotin, pidän keräämiäni aineistoja kuitenkin melko kattavina. Sekä vanhempien että oppilaiden aineistoista ilmeni hyvin monenlaisia kokemuksia tavoitetyöskentelystä. Kokemukset eivät jääneet yksipuolisiksi kuvauksiksi esimerkiksi pelkästään tavoitetyöskentelyn eduista tai haasteista, vaan tutkimuksessa mukana oli selvästi erilaisia kokemuksia omaavia vanhempia ja oppilaita. Vanhemmat ja oppilaat kuvasivat jo hyvin monipuolisesti menetelmän eri puolia

sekä etuja ja haasteita. Suurempi osallistujamäärä olisi kuitenkin varmasti lisännyt tutkimuksen luotettavuutta esimerkiksi siten, että tuloksissa olisi voinut painottua vielä tarkemmin keskeisimmät asiat.

Fenomenologista tutkimusta esiteltäessä (ks. luku 3.1.2) todettiin, että onnistunut tutkimus esittää tutkitun ilmiön aikaisempaa selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin. Tutkittua ilmiötä voidaan onnistuneen tutkimuksen myötä ymmärtää aiempaa paremmin. Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimustani voi mielestäni pitää onnistuneena, sillä se tuotti selkeän ja monipuolisen kuvauksen tavoitetyöskentelystä, josta tutkimuksen alussa ei ollut jäsentynyttä kuvaa. Näin ollen ymmärrys tavoitetyöskentelystä lisääntyi. Lisäksi tutkimus antoi pohjan tavoitetyöskentelyn kehittämiseksi.

### **5.3 Lopuksi**

Olen tässä tutkielmassani tutkinut opettajan, vanhempien sekä oppilaiden kokemuksia käänteisen oppimisen mukaisesta opetusmenetelmästä, tavoitetyöskentelystä. Tulosten kautta on muodostunut toki muisteltu, mutta kokonainen kuva tavoitetyöskentelystä. Tulosten pohjalta on mielestäni mahdollista tarkastella tavoitetyöskentelyn, ja yleisemmin käänteisen oppimisen, soveltuvuutta alakoulukontekstiin sekä kehittää erityisesti tämän tutkimuksen kohteena ollutta tavoitetyöskentelyä.

Tutkielmani alussa johdannossa esitin kaksi huolenaihetta: miten koulu voisi paremmin vastata muuttuvan maailman tarpeisiin sekä miten koulu voisi olla oppilaille mielekkäämpi paikka? Tämän tutkimuksen perusteella käänteisen oppimisen voi nähdä vastaavan näihin molempiin kysymyksiin. Käänteisen oppimisen mukaisessa tavoitetyöskentelyssä keskeistä on, että oppilaat oppivat eri oppiaineiden sisältöjen lisäksi useita elämässä tarvittavia taitoja, joista vahvimpina painottuvat itseohjautumisen ja itsesäätelyn taidot. Käänteisen oppimisen mukainen koulu ei opeta oppilaita vastaamaan tiettyihin yksiselitteisiin kysymyksiin, vaan etsimään, tuottamaan, arvioimaan ja jakamaan tietoa. Nämä taidot nähdään tärkeinä tulevaisuuden taitoina. Koulunkäynnin mielekkyys ja sitä vahvistavat ja heikentävät seikat tulivat vahvasti esiin tässä tutkimuksessa. Tavoitetyöskentelyn tarjoama vapaus lisää oppimisen mielekkyyttä, mikäli sen mukana tuleva vastuu ei ole oppilaalle liian suuri. Kuten tämä tutkimus osoitti, vastuu voi tuntua osalle oppilaista liialliselta, jolloin vaikutus kouluviihtyvyyteen on negatiivinen. Käänteisen oppimisen peruseriaatteena olevan oppimisen ihmillisyyden mukaan on kuitenkin tärkeää antaa oppilaille mahdollisuus vaikuttaa omaan työskentelynsä. Kuten tässä tutkimuksessa tuli esiin, täytyy vapautta ja vastuuta antaa oppilaille asteittain, jotta lopputulos on kouluviihtyvyyden ja oppimismielekkyyden kannalta optimaalinen.

Täysin ongelmatonta opetusmenetelmää tuskin on olemassakaan, ja tämän tutkimuksen pohjalta myös tavoitetyöskentelystä löytyi kehitettävää. Nämä kehitysehdotukset vaativat opettajalta sekä konkreettista työpanosta että vahvaa läsnäoloa ja oppilaantuntemusta. Aiemmin tässä tutkielmassa on todettu, että käänteinen oppiminen vaatii opettajuuden muutosta. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta vaikuttaa siltä, että opettajan tulee tukea oppilaita sisältöosaamisen lisäksi yhä enemmän erilaisten tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kehittämisessä. Koska oppilailla on hyvin erilaiset lähtökohdat näiden taitojen opetteluun, tulee opettajan osata tunnistaa oppilaiden yksilölliset tarpeet. Siksi oppilaantuntemus ja oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen ovat keskeisessä roolissa opettajan työssä. Tämä tutkielma osoitti myös sen, että toimintakulttuurin muutos luokassa ei tapahdu käden käänteessä. Koulu mielletään melko vahvasti tietynlaiseksi paikaksi, jolla on tietynlaiset toimintatavat. Näistä toimintatavoista poikkeaminen vaatii tottumista sekä vanhemmilta että erityisesti oppilailta.

Koska käänteinen oppiminen on vielä melko tuore opetusmenetelmä, olisi siitä tärkeää tehdä lisää tutkimusta. Eräs jatkotutkimusidea nousi mieleeni vanhempien kommenteista, joissa kerrottiin, millaiselle lapselle tavoitetyöskentely sopi tai ei sopinut. Ennestään vahvan organisointikyvyn omaavan lapsen kerrottiin pärjäävän hyvin, ja aralle ja epävarmalle lapselle tavoitetyöskentely ei vanhemman mukaan sopinut. Tästä mieleeni heräsi kysymys siitä, suurentaako käänteinen oppiminen mahdollisesti koulussa hyvin pärjäävien ja heikommin pärjäävien oppilaiden välistä eroa? Olisikin mielenkiintoista tutkia, millaisille oppilaille käänteinen oppiminen sopii, ja millaisille mahdollisesti ei. Toisaalta eräs vanhempi myös totesi, että lapsella oli vaikeuksia lukemisessa, ja tavoitetyöskentelyn mahdollistamat erilaiset oppimistavat auttoivat paljon. Saattaa siis olla myös niin, että heikoimmin pärjäävät oppilaat jopa hyötyvät käänteisen oppimisen mukaisesta opiskelusta eniten. Tästä aiheesta olisi mielenkiintoista ja tärkeää saada tutkimustietoa. Tässä tutkimuksessa suureen rooliin nousivat oppiminen sekä kouluarjen mielekkyys. Tavoitteena käänteisessä oppimisessä on, että oppiminen olisi tehokkaampaa ja koulunkäynti mielekkäämpää. Siksi olisi mielenkiintoista tutkia, miten käänteinen oppiminen vaikuttaa oppimistuloksiin ja kouluviihtyvyyteen alakoulukontekstissa.

# LÄHTEET

- Adams, C. & van Manen, M. 2008. Phenomenology. Teoksessa Given, L. (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 614–619.
- Bergmann, J. & Sams, A. 2012. *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bergmann, J. & Sams, A. 2014. *Flipped learning: Gateway to student engagement*. Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Block, J. 1971. Introduction to mastery learning: theory and practice. Teoksessa J. Block (toim.) *Mastery learning. Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 2–12.
- Bloom, B. S. 1968. Learning for mastery. Evaluation comment 1 (2). Los Angeles: University of California. Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs.
- Bloom, B. S. 1971. Mastery learning and its implications for curriculum development. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Confronting curriculum reform*. Boston: Little, Brown and Company, 17–49.
- Bloom, B. S. 1984. The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher* 13 (6), 4–16.
- Carroll, J. 1970. Problems of measurement related to the concept of learning for mastery. Teoksessa J. Block (toim.) *Mastery learning. Theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 29–46.
- Changejywo, J. M., Wambugu, P. W. & Wachanga, S. W. 2011. Investigations of students' motivation towards learning secondary school physics through mastery learning approach. *International Journal of Science and Mathematics Education* 9 (6), 1333–1350.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cronbach, L. J. 1971. Comments on mastery learning and its implications for curriculum development. Teoksessa E. Eisner (toim.) *Confronting curriculum reform*. Boston: Little, Brown and Company, 49–55.
- Demetry, C. 2010. Work in progress - an innovation merging “classroom flip” and team-based learning. 40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, 26–27.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. Oxford: Pergamon, 1–19.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.



Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Flick, U. 2007. *Designing qualitative research*. London: SAGE Publications.

Flipped Learning Network 2014. Definition of flipped learning. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>. Viitattu 31.10.2017.

Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. 2. painos. Juva: WSOY.

Guskey, T. 2007. Closing achievement gaps: Revisiting Benjamin S. Bloom's "Learning for mastery". *Journal of Advanced Academies* 19 (1), 8–31.

Guskey, T. & Pigott, T. 1988. Research on group-based mastery learning programs: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research* 81 (4), 197–216.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6.–7. painos. Helsinki: WSOY.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhuvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56.

Harris, L.R. & Brown, G.T.L. 2013. Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education* 36, 101–111.

Hietanen, O. 2015. Visiointia peruskoulun tulevaisuudesta: sivistys on tärkein asia maailmassa. Teoksessa N. Quakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) *Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 8, 16–21.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. painos. Helsinki: Tammi.

Holton, D. & Clarke, D. 2006. Scaffolding and metacognition. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology* 37 (2), 127–143.

Hruska, B. J. 2011. Using mastery goals in music to increase student motivation. *Applications of Research in Music Education* 30 (1), 3–9.

Häyrynen, Y. P. & Hautamäki, J. 1973. *Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka*. Helsingin yliopisto, sosiaalipolitiikan laitos.

- Istermaa, M. 2016. Käänteinen oppiminen motivaatio ja ylöspäin eriyttämistä tukemassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201612023184.pdf>.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jordman, M., Kiili, K., Lonka, K., Schneiz, A. & Vauras M. 2015. Oppimisympäristöt ja -menetelmät. Teoksessa N. Quakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.) Tulevaisuuden peruskoulu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8, 76–83.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Killam, L. 2013. Research terminology simplified: Paradigms, axiology, ontology, epistemology and methodology. Sudbury, ON: Author.
- Kiviniemi, K. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Juva: WS Bookwell.
- Klenowski, V. 1995. Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 2 (2), 145–163.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 390. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Korkeamäki, R., Mikkola, H., Jokinen, P., Hytönen, M. & Korkeamäki, R-L. 2011. Ulkokehältä sisäpiiriin – Koulu muuttuvassa maailmassa. Teoksessa H. Mikkola, P. Jokinen & M. Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä – Uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514295300.pdf>. Luettu 3.11.2017.
- Korkman, J. 2006. How (not) to interview children. Interviews with young children in sexual abuse investigations in Finland. Åbo: Åbo Akademi University. Saatavilla: <http://bib-bild.abo.fi/ediss/2006/KorkmanJulia.pdf>. Luettu: 8.8.2017.
- Kulik, C. L. C., Kulik, J. A. & Bangert-Drowns, R. L. 1990. Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 60 (2), 265–299.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Lahdes, E. 1974. Tavoiteoppimisen teoreettiset perusteet. MLS-projekti: osaraportti 1. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Latomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Löfström, E. & Nevgi, A. 2011. Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 300–317.
- Mack, L. 2010. The philosophical underpinnings of educational research. Polyglossia 19, 5–11.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 79–147.
- Moran, D. 2000. Introduction to phenomenology. London: Routledge.
- Morgan, K. 2011. Mastery Learning in the science classroom: Success for every student. Arlington, Va: National Science Teachers Association.
- Mäenpää, M. 2016. Yksilöllisen oppimisen malli biologian opetuksessa – Tapaustutkimus eteläpohjalaisesta yläkoulusta ja lukiosta. Oulun yliopisto. Biologian laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201606032211.pdf>.
- Mäkelä, S. 2017. Käänteistä opetusta saaneen oppilaan oppijaminäkuva kuudennella luokalla. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: <https://drive.google.com/file/d/0B2X8HRkN7igOWGU1dnZna3NEbEk/view>.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2015a. Käsitys oppimisesta koulun käytännöissä. Oppimiskäsityksen kuvaus. [http://www.opi.fi/download/167945\\_OPS2016\\_Kasitys\\_oppimisesta\\_koulun\\_kaytannoissa\\_Kevat\\_2015.pdf](http://www.opi.fi/download/167945_OPS2016_Kasitys_oppimisesta_koulun_kaytannoissa_Kevat_2015.pdf). Viitattu 13.10.2017.
- Opetushallitus. 2015b. Laaja-alainen osaaminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudistuvat op-  
piaineet sekä vuosiluokkakokohtaisten osuuksien valmistelu paikallisessa opetussuunnitelmassa. [http://www.opi.fi/download/167942\\_OPS2016\\_Laaja-alainen\\_osaaminen\\_Kevat\\_2015.pdf](http://www.opi.fi/download/167942_OPS2016_Laaja-alainen_osaaminen_Kevat_2015.pdf). Viitattu 13.10.2017.
- Patton, M. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Beverly Hills, CA: Sage.

- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.
- Pintrich, P.R. & Zusho, A. 2002. Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Teoksessa J. C. Smart & W.G. Tierney (toim.) Higher Education: handbook of theory and research. New York: Agathon Press, 55–128.
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale. 2010. Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 54–67.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Sage Publications.
- Scott, J. 2008. Children as respondents. The challenge for quantitative methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. Oxon: Routledge, 87–108.
- Shepard, L.A. 2005. Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership* 63 (3), 66–70.
- Strayer, J. 2012. How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research* 15 (2), 171–193.
- Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Subjektitieteellisestä kokemustutkimuksesta. Teoksessa T. Latomaa & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus 2. Ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. Lapin yliopistokustannus, 174–231.
- Toivanen, A. 2012. Yksilöllisen oppimisen malli Martinlaakson lukion matematiikan opetuksessa. Helsingin yliopisto. Matematiikan ja tilastotieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37927/gradu\\_Toivanen.pdf?sequence=3](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37927/gradu_Toivanen.pdf?sequence=3).
- Toivola, M. 2016. Flipped learning – Why teachers flip and what are their worries? Experiences of Teaching with Mathematics, Sciences and Technology 2 (1), 237–250.
- Toivola, M., Peura, P. & Humaloja, M. 2017. Flipped learning. Käänteinen oppiminen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Toivola, M. & Silfverberg, H. 2014. Flipped Learning – Approach in mathematics teaching – A theoretical point of view. Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimusseuran tutkimuspäivien julkaisu 2014, Oulun yliopisto 1.-2.9.
- Toivola, M. & Silfverberg, H. 2016. The espoused theory of action of an expert mathematics teacher using flipped learning. 13th International Congress on Mathematical Education (ICME).

Tyrylahti, J. 2017. Opiskelijoiden motivaatiotekijät yksilölliseen oppimiseen sekä motivaatiotekijät ja mieltymykset tehostettuun kisaoppiin lukion matematiikan pitkässä oppimäärässä. Helsingin yliopisto. Matematiikan ja tilastotieteen laitos. Pro gradu –tutkielma. Saatavilla: <https://drive.google.com/file/d/0B2X8HRkN7igOdGhqbnNUUUpQSVk/view>.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. painos. Helsinki: WSOY.

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 102–125.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan vital. Saatavilla verkossa: [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia).

Vermunt, J. D. & Verloop, N. 1999. Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction* 9 (3), 257–280.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 149–213.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. 2. painos. Cambridge, MA: Harvard University Press.

William, D. 2011. What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37, 3–14.

Hei x-luokan oppilaan huoltaja!

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja teen tällä hetkellä opetusmenetelmiä koskevaa pro gradu -tutkielmaa. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää oppilaiden ja vanhempien kokemuksia tavoitetyöskentelystä. Lapsellanne on aiemmin lukuvuosina x ja x ollut koulussa käytössä tavoitetyöskentelyn opetusmenetelmä. Tavoitetyöskentelyssä oppilaat työskentelivät omaan tahtiinsa viikkotavoitteita kohti. Olen kiinnostunut teidän ja lapsenne kokemuksista koskien tavoitetyöskentelyä.

Siksi pyydänkin teitä vastaamaan tähän kyselyyn. Pyydän myös lupaa teettää lapsellanne samankaltaisen kyselyn sekä vapaamuotoisen kirjoitustehtävän aiheesta koulussa maanantaina 15.5. Mikäli myöhemmin kyselyiden jälkeen koen tarpeelliseksi haastatella joitakin oppilaita koskien tavoitetyöskentelyä, pyydän lupaa myös lapsenne haastatteluun.

Sekä teidän että lapsenne tuottamaa aineistoa käsitellään anonyymisti ja luottamuksellisesti. Kyselylomakkeisiin ei merkitä nimiä ja ainoastaan minä tulen näkemään täytetyt kyselylomakkeet. Tutkimukseen osallistuminen ja kyselyihin vastaaminen on vapaaehtoista.

Arvostaisin suuresti vastaustanne, sillä teillä ja lapsellanne on arvokasta ja ainutlaatuista tietoa ja kokemusta kyseisestä opetusmenetelmästä. Tutkimustieto aiheesta on tärkeää, jotta tavoitetyöskentelyä voidaan kehittää edelleen toimivammaksi ja oppilaiden ja vanhempien tarpeita paremmin vastaavaksi. Mikäli teillä herää kysymyksiä mihin tahansa tutkimukseen liittyvään, voitte olla yhteydessä minuun sähköpostitse.

Kyselyihin on tässä kaksi linkkiä. Toisessa pyydän lupaa lapsenne osallistumiseen, joten siihen on merkittävät nimet näkyviin. Toinen linkki on varsinaiseen kyselylomakkeeseen, johon ei tule nimeä. Anonymiteetin vuoksi nämä kyselyt ovat erikseen, ja toivon teidän vastaavan niihin molempiin. Toivon saavani molempiin kyselyihin mieluusti vain yhden huoltajan vastauksen oppilasta kohden. Toivon vastaustanne molempiin kyselyihin torstaihin 11.5. mennessä.

Linkki lupakyselyyn:

Linkki kyselylomakkeeseen:

Ystävällisin terveisin,

Milla Latva

latva.milla.m@student.uta.fi

# Lupakysely

Tähän kyselyyn pyydän merkitsemään sekä Sinun että lapsesi etu- ja sukunimen. Pyydän myös valitsemaan kyllä- tai ei-vastauksen molempiin kysymyksiin.

1. Oma nimesi

2. Lapsesi nimi

3. Annan lapselleni luvan osallistua kyselylomakkeen täyttämiseen sekä vapaamuotoiseen kirjoitustehtävään koulussa maanantaina 15.5.

☐ Kyllä

☐ Ei

4. Annan lapselleni luvan osallistua mahdolliseen haastatteluun koulussa myöhemänä ajankohtana.

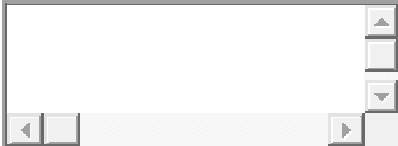
☐ Kyllä

☐ Ei

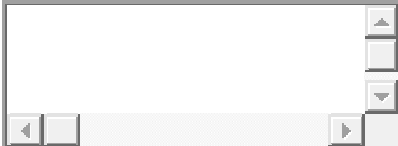
# Kyselylomake tavoitetyöskentelystä

Tässä kyselyssä olen kiinnostunut juuri Sinun kokemuksistasi tavoitetyöskentelyyn liittyen. Vastaa siis kysymyksiin mahdollisimman kattavasti omien kokemustesi mukaan. Kiitos vastauksestasi!

1. Millaisia ajatuksia tavoitetyöskentelystä on päällimmäisenä jäänyt mieleesi?

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, each with a small upward-pointing triangle. On the bottom left, there is a small square button with a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a small square button with a right-pointing triangle.

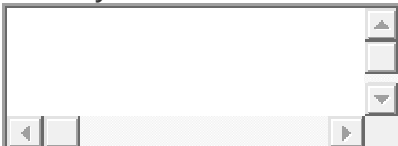
2. Mikä tavoitetyöskentelyssä oli mielestäsi onnistunutta tai sujuvaa?

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, each with a small upward-pointing triangle. On the bottom left, there is a small square button with a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a small square button with a right-pointing triangle.

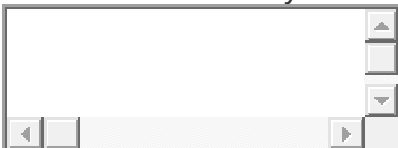
3. Millaisia haasteita tavoitetyöskentelyyn kokemuksesi mukaan liittyi?

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, each with a small upward-pointing triangle. On the bottom left, there is a small square button with a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a small square button with a right-pointing triangle.

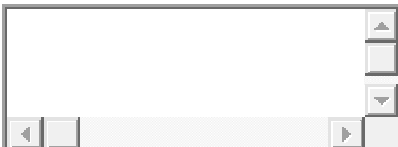
4. Miten koet tavoitetyöskentelyn sopineen lapsellesi? Kerro ajatuksiasi tavoitetyöskentelyn soveltuvuudesta.

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, each with a small upward-pointing triangle. On the bottom left, there is a small square button with a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a small square button with a right-pointing triangle.

5. Millainen merkitys tavoitetyöskentelyllä oli lapsesi oppimisen kannalta?

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, each with a small upward-pointing triangle. On the bottom left, there is a small square button with a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a small square button with a right-pointing triangle.

6. Mitä muuta kerrottavaa Sinulla on tavoitetyöskentelystä?

A rectangular text input field with a light gray border. On the right side, there are three small square buttons stacked vertically, each with a small upward-pointing triangle. On the bottom left, there is a small square button with a left-pointing triangle, and on the bottom right, there is a small square button with a right-pointing triangle.



1. Muistele tavoitetyöskentelyä. Millaista se mielestäsi oli?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Kerro asioista, jotka tavoitetyöskentelyssä sujuivat sinulta hyvin.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Kerro asioista, jotka tavoitetyöskentelyssä olivat sinulle vaikeita.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Mitä muuta kerrottavaa sinulla on tavoitetyöskentelystä?

---

---

---

---

---

---

---

---

Tutkimuslupahakemus pro gradu -tutkielmaa varten

Tutkimuksen tekijä: Milla Latva, Latva.Milla.M@student.uta.fi, 040xxxxxxx

Tutkimuksen ohjaaja: Anne Jyrkiäinen, Tampereen yliopisto

Tutkimuksen aihe: Oppilaiden ja vanhempien kokemuksia tavoiteoppimiseen perustuvasta opetusmenetelmästä

Haen tutkimuslupaa x koulun x-luokan oppilaiden kokemusten tutkimiseen. Pyydän myös lupaa olla yhteydessä heidän vanhempiinsa Wilma-järjestelmän kautta. Tutkimus toteutetaan kyselylomakkeilla oppilaille ja vanhemmille erikseen. Lisäksi tutkimukseen kuuluisi, mikäli se teidän puolesta sopii, mahdollisesti joitakin haastatteluita kyselylomakkeiden keruun jälkeen (ks. tutkimussuunnitelma). Vanhemmille kyselylomakkeet lähetettäisiin Wilma-järjestelmän kautta. Oppilaille menisin viemään kyselylomakkeet koululle mieluusti itse.